

**Konzeption und Evaluation eines
Sprachstandserhebungsverfahrens
für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund
in der Sekundarstufe I**

Dissertation

zur Erlangung des Grades eines Doktors
der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von

Alexandra Junk-Deppenmeier M.A., geb. Junk aus Lauterbach

Erstgutachter: apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk

Zweitgutachter: Prof. Dr. Martin Fix

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung:

20.Juli 2016

1	Einleitung	1-1
2	Theoretischer Rahmen	2-8
2.1	Deutsch als Zweitsprache - Begriffsklärungen und Erwerbskontext.....	2-8
2.2	Kindlicher Spracherwerb und Zweitspracherwerbshypothesen	2-11
2.2.1	Spracherwerb.....	2-11
2.2.2	Zweitspracherwerbshypothesen	2-15
2.2.3	Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb	2-22
2.3	Bildungspolitische Diskussion	2-27
2.4	Schülerinnen und Schüler mit DaZ in der Sekundarstufe	2-32
3	Diagnose und Diagnosekompetenz	3-36
3.1	Diagnose – was ist das?	3-36
3.1.1	Pädagogische Diagnostik	3-37
3.1.2	Selektions-/ Zuweisungsdiagnostik	3-42
3.1.3	Modifikations-/Förderdiagnostik	3-42
3.2	Diagnostische Methoden	3-45
3.2.1	Diagnostische Testverfahren	3-46
3.2.2	Diagnostische Beobachtungen	3-48
3.2.3	Diagnostische Gespräche	3-49
3.3	Diagnosekompetenz von Lehrkräften	3-50
3.4	Gütekriterien diagnostischer Verfahren	3-54
3.4.1	Objektivität	3-55
3.4.2	Reliabilität.....	3-56
3.4.3	Validität	3-57
3.4.4	Nebengütekriterien.....	3-58
3.5	Gütekriterien qualitativer Forschung	3-60
3.6	Chancen und Schwierigkeiten diagnostischer Beurteilungen	3-62
4	Sprachstandserhebungsverfahren	4-66
4.1	Stand der Forschung	4-66
4.2	Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren	4-69
4.3	Arten von Sprachstandserhebungsverfahren	4-75
4.3.1	Standardisierte und informelle Verfahren	4-75
4.3.2	Tests	4-77
4.3.3	Schätzverfahren.....	4-79
4.3.4	Profilanalysen	4-80
4.3.5	Screenings	4-81
4.3.6	Fehleranalysen	4-82
4.3.7	Beobachtungen.....	4-83
4.4	Sprachstandserhebungsverfahren für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	4-86
5	Kompetenzbereiche des Faches Deutsch	5-92
5.1	Sprechen - Mündlichkeit	5-94
5.1.1	Mündliches Erzählen.....	5-97
5.1.2	Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	5-106
5.2	Schreiben.....	5-109

5.2.1	Schreibprozess und Schreibkompetenz	5-111
5.2.2	Schriftliches Erzählen	5-119
5.2.3	Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	5-124
5.3	Lesen (und Umgang mit Texten und Medien).....	5-127
5.3.1	Lesekompetenz und Leseverstehen	5-129
5.3.2	Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	5-139
5.4	Hören	5-142
5.4.1	Hörverstehen	5-145
5.4.2	Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	5-150
5.5	Wortschatz	5-152
5.5.1	Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache	5-161
5.6	Sprachbewusstsein entwickeln - Grammatik	5-165
6	Darstellung des Forschungsprojektes.....	6-177
6.1	Zielsetzung und Fragestellung	6-177
6.1.1	Einbettung der Forschungsarbeit in ein größeres Forschungsprojekt ..	6-178
6.2	Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen	6-180
6.3	Bedarfserhebung bei Lehrkräften	6-182
6.3.1	Ergebnisse der Fragenbogenuntersuchung.....	6-185
6.4	Darstellung der einzelnen Verfahrensbestandteile	6-191
6.4.1	Beobachtungsbogen zur Erhebung der Sprachbiographie und möglicher Einflussfaktoren.....	6-195
6.4.2	C-Test als erstes Screening.....	6-198
6.4.3	Verfahren für den Bereich Sprechen (mündliches Erzählen).....	6-202
6.4.4	Verfahren für den Bereich Schreiben (schriftliches Erzählen)	6-207
6.4.5	Verfahren für den Bereich Lesen (Leseverstehen)	6-211
6.4.6	Verfahren für den Bereich Hören (Hörverstehen)	6-218
7	Erprobung der Verfahrensteile	7-222
7.1	Durchführung	7-222
7.2	Kriterienbezogene Auswertung.....	7-222
7.3	Auswertung der Erprobungsstudie.....	7-226
7.3.1	Auswertung der einzelnen Verfahrensbestandteile	7-227
7.3.1.1	Verfahren zum mündlichen Erzählen (Sprechen)	7-227
7.3.1.2	Verfahren zum schriftlichen Erzählen (Schreiben).....	7-247
7.3.1.3	Verfahren zum Leseverstehen (Lesen).....	7-260
7.3.1.4	Verfahren zum Hörverstehen (Hören).....	7-277
7.3.1.5	Berücksichtigung der Gütekriterien	7-295
8	Reflexion durch die Lehrkräfte	8-299
8.1	Auswertung der Reflexion der Lehrkräfte	8-299
8.1.1	Entwicklung von Kategorien.....	8-301
8.1.1.1	Auswertung Kategorie Ökonomie	8-311
8.1.1.2	Auswertung Kategorie Zumutbarkeit.....	8-313
8.1.1.3	Auswertung Kategorie Nützlichkeit	8-315
8.1.1.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	8-316
9	Darstellung der Modifizierung	9-318

9.1	Überlegungen aufgrund der Ergebnisse aus der Erprobung und der Reflexion	9-318
9.1.1	Verfahren zum Leseverstehen	9-319
9.1.2	Verfahren zum Hörverstehen	9-326
9.1.3	Verfahren zum mündlichen Erzählen	9-333
9.1.4	Verfahren zum schriftlichen Erzählen	9-336
9.2	Umsetzung für die Veröffentlichung	9-338
9.2.1	Verfahren zum Leseverstehen	9-338
9.2.2	Verfahren zum Hörverstehen	9-342
9.2.3	Verfahren zum mündlichen Erzählen	9-344
9.2.4	Verfahren zum schriftlichen Erzählen	9-350
9.3	Zusammenstellung der Verfahrensteile zu einem Werkzeug	9-352
9.3.1	Aufbau und Konzeption des Werkzeugs	9-352
9.3.2	Hinweise zur Arbeit mit dem Werkzeug	9-355
10	Fazit und Ausblick	10-357
11	Quellenangaben	11-360
12	Verzeichnisse	12-391
12.1	Abbildungsverzeichnis	12-391
12.2	Tabellenverzeichnis	12-393

1 Einleitung

Mehrsprachige Klassen sind die Realität im Schulalltag. Jugendliche müssen ihren Alltag oftmals in mindestens zwei Sprachen bewältigen. In diesen so genannten „multinationalen Regelklassen“ nehmen die Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, an einem Unterricht teil, der für ihre besonderen Bedürfnisse nicht konzipiert wurde (vgl. Belke 2003a, S. 2). Sie müssen im Unterricht in der Zweitsprache Deutsch kommunizieren, sich Wissen aneignen und ihre Bedürfnisse äußern, beherrschen aber die dafür notwendigen Kompetenzen häufig noch nicht ausreichend, da sie die Unterrichtssprache Deutsch parallel erwerben. Der Stellenwert, insbesondere der deutschen Sprache, ist gerade für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache sehr hoch, da von ihrer Sprachkompetenz ihr Schulerfolg abhängt (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 16). Beim Übergang in die weiterführenden Schulen unterscheiden sich Jugendliche unterschiedlicher Sozialschichten und Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund beträchtlich im Kompetenzniveau (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2011, S. 15). Dies lässt sich beim Besuch der weiterführenden Schulen erkennen. So fasst der Expertenrat „Herkunft und Bildung“ 2011 zusammen, dass in Baden- Württemberg Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund und hohem sozialem Status nur zu 9 % die Hauptschule besuchen, wogegen Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und niedrigem Sozialstatus zu 57% dort zu finden sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2011, S. 16). Hier vermischen sich Effekte der sozialen und der ethnischen Herkunft, denn wenn man die Sozialschichtzugehörigkeit und die Schulnoten kontrolliert, unterscheidet sich das Übergangsverhalten der Gruppen mit und ohne Migrationshintergrund nicht. Dies liegt möglicherweise an den vorschulischen und schulischen Förderungserfolgen und der sozialen Lage (vgl. Ministerium für Kultus Jugend und Sport 2011, S. 16). In den weiterführenden Schulen kommt es durch unterschiedliche Anforderungen der Schulformen zu einer

„Verstärkung der differenziellen Kompetenzentwicklung und damit auch der sozialen und ethnischen Disparitäten im Verlauf der Sekundarstufe“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2011, S. 16).

Anscheinend reichen die Fördermaßnahmen und Bemühungen im Unterricht, welche die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler bis zum Eintritt in die Sekundarstufe durchlaufen haben, nicht aus, um die Sprachkompetenzen zu erlangen, die für die erfolgreiche Teilnahme am Unterricht notwendig sind (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 17). Dies könnte daran liegend, dass die „*verdeckten Sprachschwierigkeiten*“ wie Knapp diese nennt nicht aufgedeckt wurden, weil sie den Lehrkräften im Unterricht verborgen bleiben. Für eine oberflächliche Beteiligung am Unterricht reichen basale Kommunikationskompetenzen aus, fehlende bildungssprachliche Kompetenzen kommen erst zum Vorschein, wenn der Unterricht und die Unterrichtskommunikation komplexer werden (vgl. Knapp 1999, S. 31).

Voraussetzung für eine gute und erfolgreiche Sprachförderung ist eine möglichst genaue individuelle Erhebung des Sprachstandes der Kinder und Jugendlichen, damit eine differenzierte Förderung stattfinden kann, die an den Stärken der Schülerinnen und Schüler ansetzt und gezielt die Bereiche fördert, die für sie schwierig sind. So fordert der Expertenrat „Herkunft und Bildung“ in seinen Empfehlungen für eine Perspektive auf das Jahr 2020, dass

„im Mittelpunkt der disparitätsmindernden Maßnahmen [...] Förderkonzepte [stehen], die auf einer systematischen Diagnose von Lernständen aufbauen“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2011, S. 18).

Ebenso finden sich in der Publikation „*Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*“ die Handlungsempfehlungen:

- Potenziale neu zugewanderter Schülerinnen und Schüler erkennen und Ressourcen nutzen
- Mindestanforderungen und Standards festlegen
- Entwicklung passender Verfahren zu Sprachstandsfeststellung vorantreiben
- Fortbildungsmaßnahmen am Bedarf ausrichten und in Gesamtkonzept verankern

(vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 2015, S. 7 & 63ff)

Diffus ist, nach welchen Kriterien die Bezugsgruppe ausgewählt wird. Vor der Reform des Staatsangehörigkeitsrechts wurde traditionell nach der Staatsangehörigkeit in Deutsch und Ausländer unterschieden. Nach der Reform wird häufig der Aspekt Migrationshintergrund, als Bezugspunkt herangezogen. Dieses Merkmal stellt allerdings keine feste, verlässliche Größe dar, denn er wird in unterschiedlichen Erhebungen auch mit Hilfe unterschiedlicher Merkmale definiert. So werden je nach Forschungsinteresse verschiedene Merkmalskombinationen, die sich zusammensetzen aus Staatsangehörigkeit, Geburtsort bzw. -land, Geburtsland der Eltern ggf. auch Großeltern, das Zuwanderungsalter bzw. Datum der Zuwanderung oder der Generationenstatus hinzugezogen (vgl. Kemper 2010, S.315ff). Migrationshintergrund wird vom statistischen Bundesamt wie folgt definiert

„Zu den Personen mit Migrationshintergrund zählen neben den zugewanderten und in Deutschland geborenen Ausländern auch Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, wie Spätaussiedler, eingebürgerte Personen, die Kinder von Spätaussiedlern und von Eingebürgerten sowie die Kinder ausländischer Eltern, die bei der Geburt zusätzlich die deutsche Staatsbürgerschaft erhalten haben (nach der sogenannten »Ius Soli«- Regelung) und Kinder mit einseitigem Migrationshintergrund, bei denen nur ein Elternteil Migrant ist.“ (Statistisches Bundesamt 2015 http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/Indikatoren/BV-BS_migranten.asp (21.01.16/ 9.40 Uhr))

Es wird darauf hingewiesen, dass bei der Bestimmung des Migrationshintergrundes nur eine Zuwanderung ab 1950 berücksichtigt wird. Somit werden in dieser Definition Schülerinnen und Schüler, die bereits in der 4. Generation in Deutschland leben nicht mehr berücksichtigt. Aber auch diese Kinder und Jugendliche erwerben zu Hause evtl. eine andere oder auch mehrere Erstsprachen und zählen zu der momentanen Schülerschaft in Deutschland, die sehr heterogen gestaltet ist. So finden sich in den Schulen Schülerinnen und Schüler, die seit ihrer Geburt in Deutschland leben und die deutsche Sprache von Beginn an erwerben und Schülerinnen und Schüler, welche zu Hause mit einer nichtdeutschen Erstsprache bzw. auch mehreren nichtdeutschen Erstsprachen und der deutschen Sprache aufgewachsen sind und alle nicht altersgemäß erworben haben. Hinzu kommen die Jugendlichen, die erst zu einem späteren Zeitpunkt nach Deutschland gekommen sind und den ersten Kontakt mit der deutschen Sprache vielleicht im Kin-

dergarten oder erst in ihrer Schulzeit hatten. Außerdem gibt es die Schülerinnen und Schüler, die erst seit ganz geringer Zeit in Deutschland leben und erst vor kurzem begonnen haben, die deutsche Sprache zu erwerben bzw. mit dem Erwerb noch nicht richtig begonnen haben. Eine erst kürzlich erschienene Publikation des Mercator-Institutes für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, die „einen bundesweiten Überblick über die schulische Situation neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher“ im schulpflichtigen Alter gibt, setzt sich u.a. damit auseinander, wie in der Schulstatistik der einzelnen Bundesländer bestimmte statistische Merkmale erhoben und Unterricht für diese Schülerinnen und Schüler organisiert wird. Diese Untersuchung zeigt, dass es sowohl bei der Erhebung der Daten als auch bei der Organisation kein einheitliches Vorgehen gibt.

Hier wird anstatt des Terminus ‚Migrationshintergrund‘ von ‚neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen‘ gesprochen. Dieser Terminus wird wie folgt definiert:

„Die Bezeichnung neu zugewanderte Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit geringen Deutschkenntnissen in der Schule erfasst die Kinder und Jugendlichen, die im schulpflichtigen Alter (sechs Jahre oder älter) nach Deutschland migrieren und zu diesem Zeitpunkt über keine oder nur geringe Deutschkenntnisse verfügen“ (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache / Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 2015, S.13).

Diese Definition wird als dynamisch angesehen und trifft solange auf Kinder und Jugendliche, die eine eigene Migrationserfahrung haben, zu, deren Sprachstand in der deutschen Sprache nicht ausreichend ist, um am Unterricht einer Regelklasse teilhaben zu können. Sobald der individuelle Sprachstand dies zulässt, werden sie nicht mehr zu dieser „gesondert erfassten Gruppe“ gezählt. Schülerinnen und Schüler, die vor dem sechsten Lebensjahr nach Deutschland kommen und das deutsche Bildungssystem von Beginn an durchlaufen, werden ebenfalls nicht zu dieser Gruppe geordnet, ebenso wie Kinder und Jugendliche, die zwar während der Schulzeit nach Deutschland einwandern, aber die deutsche Sprache ausreichend beherrschen (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 2015, S.13). Dieser Ansatz versucht die Gruppe unabhängig von den Merkmalen wie Nationalität, aufenthaltsrechtlichem Status sowie Länge des Aufenthalts oder Grund der

Einwanderung zu betrachten. Auch wenn klar ist, dass sie nicht als homogen betrachtet werden kann, so wird zumindest versucht, unter Rückgriff der gemeinsamen Merkmale Zuwanderung nach Deutschland im schulpflichtigen Alter und nicht ausreichende Sprachkenntnisse, um am Regelunterricht zu partizipieren, eine Gruppe „*anhand [...] [von bestimmten] Gemeinsamkeiten zu identifizieren*“ (Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 2015, S.13). Verbunden werden diese statistisch recht einfach erfassbaren Merkmale definitorisch mit dem Sprachstand.

In Baden-Württemberg gilt seit 2008 die Verwaltungsvorschrift „Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“. Hier wird Schulen die Möglichkeit gegeben, eine Vorbereitungsklasse oder Vorbereitungskurse für Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem Sprachförderbedarf einzurichten. Um hierfür Lehrerstunden beantragen zu können, muss bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern ein Sprachstandserhebungsverfahren u. a. in den Bereichen Wortschatz, Satzbau, Ausdrucksfähigkeit und Leseverständnis durchgeführt werden. Die sprachlichen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler sollen bei den Sprachfördermaßnahmen in geeigneter Form evaluiert und insbesondere für den Wechsel in die Regelklasse dokumentiert werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 57-62). Es wird nicht gesagt, wie und mit welchem Erhebungsverfahren der Sprachstand der Kinder und Jugendlichen erhoben werden soll. Dies bleibt den Schulen bzw. den jeweiligen Lehrkräften überlassen. Sowohl die Forderungen der noch gültigen Verwaltungsvorschrift als auch die bildungspolitische Diskussion der letzten Jahre sowie ein Blick in die Praxis, zeigen, dass im Bereich der Diagnose von individuellen Lernständen noch Unsicherheiten bestehen. Ebenso können Lehrkräfte bei der Arbeit mit individuellen Förderplänen auf wenige Erfahrungen zurückgreifen. Diese Beobachtungen verstärken den Bedarf an geeigneten Verfahren. Auch ist der Bedarf an damit verbundenen Fortbildungen, welche die Lehrkräfte in diesem Bereich unterstützen, hoch. Allerdings gibt es bisher für die Sekundarstufe keine geeigneten Verfahren, die konkret den individuellen Sprachstand in allen Bereichen des Deutschunterrichts umfassend und differenziert in den Blick nehmen und zusätzlich noch Aussagen über eine konkrete Förderung enthalten (vgl. Bredel 2007 & Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit). Zwar haben die

meisten Bundesländer für die Elementarstufe bereits verpflichtend Verfahren zur Erhebung des Sprachförderbedarfs bei Kindern eingeführt, deren Qualität und Wirksamkeit allerdings sehr unterschiedlich eingeschätzt wird (vgl. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache 2013, S.4f). In der Sekundarstufe I werden Rahmenbedingungen für eine Zuweisung an eine Schule meist über Verordnungen und Erlasse geregelt. Als Grundlage zur Zuweisung werden häufig das Alter, ggf. der bisherige Schulbesuch und Dokumente wie Zeugnisse aus dem Herkunftsland (wenn vorhanden) herangezogen, um die Schülerinnen und Schüler dementsprechend einer Schule zuzuordnen. Diese entscheidet dann je nach Ressourcen und Rahmenbedingungen, ob und wie die oder der Jugendliche gefördert wird (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 2015, S. 42).

Die Entwicklungen im Bereich der Zuwanderung in den letzten Jahren und ganz aktuell der letzten Monate erhöhen den eben formulierten Bedarf an geeigneten Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes enorm. Das vorliegende Forschungsvorhaben, setzt an diesem zuvor formulierten Bedarf an. Es hat zum Ziel, ein Instrument aus einzelnen Verfahrensteilen zu den Kompetenzbereichen Sprechen, Schreiben, Lesen und Hören des Faches Deutsch zusammenzustellen, zu erproben und zu evaluieren, welches es den Lehrkräften ermöglicht, Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf zu ermitteln und gleichzeitig ermöglicht, Aussagen über die notwendige Förderung zu treffen.¹ Zu fragen ist dazu zunächst einmal, welche Verfahren bisher verfügbar sind und welche Aussagen mit diesen getroffen werden können. Auch sind die Bedürfnisse von Lehrkräften aus dem Schulalltag von großer Bedeutung, damit entschieden werden kann, welche Voraussetzungen ein Verfahren aus Sicht der Lehrkräfte erfüllen muss und welche Bereiche als relevant angesehen werden. Zentrales Element des Forschungsvorhabens ist die Erprobung und Evaluation der von verschiedenen Autoren konzipierten Einzelverfahren sowie die Zusammenstellung dieser zu einem Gesamtverfahren.

¹ Das konzipierte Gesamtverfahren ist nicht für Schülerinnen und Schüler gedacht, die ohne oder nur mit ganz geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache in die Schule kommen. Diese verfügen nicht über die sprachlichen Mittel, um das Verfahren ausreichend bearbeiten zu können. Dies widerspricht dem Kriterium der Testfairness (diese wird in Kapitel 3.4.4 der vorliegenden Arbeit dargestellt). Genauere Erläuterungen zu diesem Aspekt erfolgen im Laufe der Arbeit.

Um den theoretischen Rahmen des Projektes abzustecken, ist es zunächst notwendig, verschiedene Begriffe wie bspw. Deutsch als Zweitsprache mit seinen Zweitspracherwerbshypothesen genauer in den Blick zunehmen. Dazu wird auch der Spracherwerb allgemein betrachtet, um den Bogen zum Zweitspracherwerb und seinen Besonderheiten sowie auf diesen wirkenden Einflussfaktoren zu spannen (Kapitel 2). Das Wissen um diese spielt bei der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse eine Rolle. Im Anschluss daran folgt ein Kapitel (3), das sich der Diagnose sowie der Diagnosekompetenz von Lehrkräften widmet, um aufzuzeigen, wie komplex dieser Bereich ist. Daran schließt sich Kapitel 4 zu Sprachstandserhebungsverfahren an, welches zunächst die Anforderung an Verfahren sowie verschiedene Arten darstellt. Mit Kapitel 5 wird der Bogen zum Fach Deutsch geschlagen. Hier werden die einzelnen Kompetenzbereiche des Faches erläutert, wobei jeweils die Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache genauer in den Blick genommen werden. Die Auseinandersetzung mit diesen erfolgt, da dargestellt werden soll, welche Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht erwartet werden und um die den zu konzipierenden Verfahren zugrundeliegenden Kompetenzen aufzuzeigen. Dabei beschränken sich die Ausführungen auf einzelne Teilbereiche, nämlich die, welche später in den Verfahren auch zur Überprüfung kommen. Im nächsten Kapitel (6) wird das Gesamtforschungsprojekt mit seiner Zielsetzung, dem Untersuchungsaufbau, der Methodik und den sich aus der Komplexität des Themas ergebenden einzelnen Teilprojekten skizziert. Bevor in Kapitel 7 die Erprobung der Verfahren untersucht wird, folgt eine Darstellung jedes einzelnen Verfahrensteils. Dem schließt sich eine Erläuterung und Diskussion der Ergebnisse aus der Erprobung an. Anschließend erfolgt eine Evaluation der Verfahrensteile. An Hand der Ergebnisse sowie einer Reflexion, der an der Durchführung beteiligten Lehrkräfte (Kapitel 8), werden mögliche Änderungen diskutiert sowie vorgenommene Modifizierungen dargestellt (Kapitel 9). Abschließend werden die wichtigsten Ergebnisse noch einmal zusammengefasst, und es erfolgt ein Ausblick auf sich anschließende Fragestellungen.

2 Theoretischer Rahmen

2.1 Deutsch als Zweitsprache - Begriffsklärungen und Erwerbskontext

Der Begriff ‚Deutsch als Zweitsprache‘² hat sich seit Mitte der 70er Jahre durchgesetzt, um den außerschulischen Spracherwerb von Einwanderern und deren Kindern sowie die Unterstützung dieses Spracherwerbs durch spezifischen Sprachunterricht von ‚Deutsch als Muttersprache‘ und ‚Deutsch als Fremdsprache‘ abzugrenzen (vgl. Belke 2003b, S. 840). Mit dem Begriff ‚Muttersprache‘ wird die Sprache bezeichnet, die das Kind als erste erwirbt, die in der Regel die Sprache der Mutter bzw. der Eltern ist, die am besten beherrscht und emotional bevorzugt wird (vgl. Jeuk 2015, S. 14). Ahrenholz merkt an, dass meist nicht nur die Mutter an der Ausformung der Sprache beteiligt ist, sondern auch der Vater, Geschwister und eventuell Verwandte, Bekannte oder auch Tagesmütter involviert sind (vgl. Ahrenholz 2008a, S. 3). In der sprachwissenschaftlichen und psycholinguistischen Literatur findet sich die Bezeichnung ‚Muttersprache‘ weniger, hier wird darauf verwiesen, dass es die erste Sprache ist, die gelernt wird und aus diesem Grund wird der Begriff ‚Erstsprache‘ verwendet (vgl. Ahrenholz 2008a, S. 4; Klann- Delius 2008). Klein spricht von Erstspracherwerb, *„wenn der Lerner [...] zuvor noch keine Sprache erworben hat“*. Er unterscheidet hier noch zwischen monolinguaalem und bilinguaalem Erstspracherwerb (vgl. Klein 1992, S. 16). Nach Ahrenholz wird die Unterscheidung zwischen Muttersprache und Erstsprache, wenn es um die verschiedenen Erwerbskontexte geht, sprachlich nicht konsequent umgesetzt. So finden sich die Bezeichnungen ‚Muttersprache‘ und ‚muttersprachlich/nichtmuttersprachlich‘ neben ‚erstsprachlich‘ wieder. Bei der Unterscheidung zwischen ‚Muttersprachler/Nichtmuttersprachler‘ findet sich die Bezeichnung ‚Erstsprachler‘ kaum (vgl. Ahrenholz 2008a, S. 4-5). Die Bezeichnung ‚Deutsch als Zweitsprache‘ verleitet dazu anzunehmen, dass die zweite Sprache als diejenige anzusehen ist, die zu einem späteren Zeitpunkt erlernt wurde als die Erstsprache. Dies ist aber nicht zwingend der Fall. Häufig wachsen Kinder und Jugendliche in der Familie

² Im weiteren Verlauf der Arbeit wird aufgrund einer besseren Lesbarkeit für diesen Begriff des Öfteren die Abkürzung DaZ verwendet.

bereits mit mehreren Sprachen auf. Somit stellt sich die Frage, ob noch von einem Erstspracherwerb gesprochen werden kann, wenn zwei Sprachen involviert sind. In diesem Fall spricht man davon, dass der Erstspracherwerb zweisprachig bzw. bilingual ist. In diesem Kontext werden Definitionen verwendet, die den Grad der Beherrschung einer Sprache miteinbeziehen. Es wird unterschieden zwischen balancierter Zweisprachigkeit, Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache (entweder Erst- oder Zweitsprache) und Semilingualismus. In diesem Zusammenhang wird der Begriff Bilingualismus als Überbegriff verwendet (vgl. Apeltauer 2001a, S.628ff). Wenn mehr als zwei Sprachen eine Rolle spielen, dann kommt der Terminus Mehrsprachigkeit dazu (vgl. Apeltauer 2001a, S. 633ff). Darüber hinaus wird auch zwischen der Aneignung einer Fremd- und einer Zweitsprache unterschieden. Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal gilt dabei der Erwerbskontext. Von einer Zweitsprache oder Zweitspracherwerb wird gesprochen, wenn der Erwerb innerhalb der Zielkultur stattfindet, von Fremdsprache oder Fremdsprachenerwerb, wenn der Erwerb im Kontext der Ausgangskultur erfolgt (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 15). Ein weiteres Kriterium zur Unterscheidung stellt die Identitätsbildung dar. Die Frage ist: Welchen Stellenwert nimmt die Sprache im Leben der Lernenden ein? Die Sprache wird als Zweitsprache bezeichnet, wenn sie bei der Erlangung, der Aufrechterhaltung oder Veränderung der Identität eine wichtige Rolle spielt und unmittelbar kommunikativ relevant ist (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 16). Für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund³ bedeutet dies, dass der Aneignungsprozess zum größten Teil in der Schule stattfindet, in der die Sprache zentrales Kommunikationsmittel ist und der Erwerb im Wesentlichen im Vollzug der Kommunikation erfolgt (vgl. Ahrenholz 2008a, S. 6). In diesem Zusammenhang spricht man auch von ‚gesteuertem‘ und ‚ungesteuertem‘ Spracherwerb oder auch von ‚Lernen‘ und ‚Erwerben‘. Von Lernen wird gesprochen, wenn die sprachlichen Aneignungsprozesse durch Unterricht gelenkt werden, also gesteuert werden. Bei sprachlichen Aneignungsprozessen, die nicht durch Unterricht gelenkt werden, spricht man von Erwerben bzw. ungesteuertem Spracherwerb (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 28f). Die kindliche Sprachentwicklung in den ersten Lebensjahren stellt ein Beispiel für ohne formalen Unterricht erworbene Sprachkenntnis dar. Aber auch erwachsene Zuwanderer, die erst in späteren Jahren nach Deutschland gekommen sind, können ihre

³ Der Begriff „Migrationshintergrund“ wurde unter Punkt 1. näher erläutert.

Deutschkenntnisse in alltäglichen Situationen ohne Unterricht erworben haben. Der Zweitspracherwerb von zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die eine deutsche Schule besuchen, setzt sich meist aus gesteuerten und ungesteuerten Elementen zusammen, da sie sowohl Unterricht in der Sprache erhalten als auch in ihrer Freizeit, in alltäglichen Situationen, die Sprache erwerben (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 29). Problematisch ist der Gebrauch der Termini Erst- und Zweitsprache auch im Hinblick auf den Grad der Beherrschung einer Sprache. Es ist nicht als gegeben voranzusetzen, dass die Erstsprache, die eine Person erwirbt auch automatisch die Sprache ist, die von dieser in allen Bereichen am besten beherrscht wird (vgl. Jeuk 2015, S. 13ff).

In Bezug auf die schulischen Lernbedingungen lassen sich Unterschiede zwischen Deutsch als Muttersprache (DaM), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Deutsch als Fremdsprache (DaF) erkennen. Im DaF-Unterricht findet der Interaktionsprozess zu Beginn weitestgehend auf der Basis des im Unterricht vermittelten Wissens statt, auch werden in gewissem Rahmen Anpassungen an die angenommenen Sprachkompetenzen vorgenommen. Leider sind Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, wenn sie nicht in einer Vorbereitungsklasse⁴ unterrichtet werden, im Unterricht meist nicht mit dem auf sie angepassten Input und den abgestimmten Anforderungen konfrontiert. Aus diesem Grund sollte der Unterricht und somit die Schule sich auf diese Spracherwerbssituation einstellen und sie unterstützen (vgl. Ahrenholz 2008a, S. 13). Auch die Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes einer Lernerin bzw. eines Lerners berücksichtigen meist nicht die spezifische Erwerbssituation der Jugendlichen und basieren auf Annahmen einer altersspezifischen Sprachaneignung erstsprachiger Schülerinnen und Schüler.⁵

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff Deutsch als Zweitsprache verwendet, da hier in erster Linie der Aspekt des Erwerbskontextes innerhalb der Zielkultur sowohl mit seinen gesteuerten als auch seinen ungesteuerten Elementen eine Rolle spielt. Dieser trifft auch zu, wenn die Schülerinnen und Schüler in Deutschland und somit in der Zielkultur geboren sind, zu Hause aber eine oder evtl. auch mehrere andere Sprachen die Erst- bzw. Familiensprache ist bzw. sind.

⁴ Internationale Vorbereitungsklasse (IVKL): Eine Klasse, in der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch nicht als Erstsprache haben und erst kurze Zeit in Deutschland sind, unterrichtet werden. Häufig ist auch die Abkürzung VKL zu finden.

⁵ Diese Problematik wird in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit ausführlich dargestellt.

2.2 Kindlicher Spracherwerb und Zweitspracherwerbs-hypothesen

Im Folgenden werden verschiedene Annahmen und Theorien zur kindlichen Sprachentwicklung in Ansätzen erläutert, bevor auf Hypothesen zum Zweitspracherwerb eingegangen wird, da sich diese an die Grundannahmen der Sprachentwicklung anlehnen. Da sich die vorliegende Arbeit in erster Linie mit dem Zweitspracherwerb auseinandersetzt und die Forschungsarbeit auf die Zielgruppe der Jugendlichen in der Sekundarstufe ausgerichtet ist, wird der frühe kindliche Spracherwerb nur überblicksartig dargestellt. Ausführliche Darstellungen der kindlichen Sprachaneignung bzw. des kindlichen Spracherwerbs sind unter anderem nachzulesen bei Klann-Delius (2008). Die Hypothesen des Zweitspracherwerbs werden nicht in allen Einzelheiten erläutert, sondern in Bezug auf ihre Relevanz zur vorliegenden Arbeit, nämlich der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse der Erprobungsstudie, diskutiert und kritisch betrachtet.

2.2.1 Spracherwerb

Der Spracherwerb und die Sprachentwicklung werden seit vielen Jahren in zahlreichen Studien systematisch erforscht. Daran beteiligt sind verschiedene Disziplinen – so auch die Linguistik und die Psychologie. Allein die Verwendung der Begriffe ‚Spracherwerb‘ oder ‚Sprachentwicklung‘ wird kontrovers diskutiert. In der Sprachwissenschaft wird von Spracherwerb gesprochen, da davon ausgegangen wird, dass ein Kind die Sprache erwirbt, die ihm die Umwelt zu Verfügung stellt. In der Psychologie spricht man eher von Sprachentwicklung und ordnet diese den Prinzipien der kindlichen Entwicklung zu (vgl. Jeuk 2015,S. 26f). In der Praxis werden die Begriffe jedoch oft synonym verwendet. In Anlehnung an Vygotskij (2002), so Jeuk, hat sich der Begriff Sprachaneignung, in dem das aktive Kind in den Vordergrund gestellt wird, durchgesetzt (vgl. Jeuk 2015,S. 27).

Im Folgenden werden verschiedene Ansätze des Spracherwerbs dargestellt, da auf diesen die im nächsten Kapitel ausgeführten Zweitspracherwerbs-hypothesen beruhen.

Zunächst zu den behavioristischen Erklärungsansätzen, in denen Sprache als eine Form von Verhalten angesehen wurde (vgl. Meibauer u.a. 2007, S. 287). Skinner formulierte bereits 1957 eine der ersten Theorien („Verbal Behavior“) zum Spracherwerb. Er beschreibt die Sprachentwicklung als ein Ergebnis eines Reiz-Reaktions-Prozesses. Das Kind ahmt Wörter und Strukturen, die es hört, nach und greift diese auf. Entsprechen die sprachlichen Äußerungen den Erwartungen der Umwelt, so erfährt es eine positive Reaktion und wird in seinem Verhalten bestärkt, was zur Folge hat, dass es dieses Verhalten wieder äußern wird. Entsprechen die Äußerungen nicht den Erwartungen der Umwelt, so wird es nicht verstärkt und das Kind wird die Äußerungen nicht mehr tätigen (vgl. Jeuk 2015, S. 28).

Diese Annahmen Skinners wurden von Chomsky (1965) widerlegt. Er führt an, dass ein produzierendes Kind bereits von Beginn an sprachliche Strukturen verwendet, die es nie zuvor gehört hat (z.B. beim Grammatikerwerb bei der Bildung einfacher Zweiwortsätze: „Oma spielen“). Außerdem drohen dem Kind keine negativen Konsequenzen, denn auch wenn die Strukturen falsch sind, wird die Oma der Aufforderung ihres Enkels folgen und es damit sogar belohnen. Auch enthält der Input, den ein Kind bekommt viele Fehler, dennoch beherrscht ein etwa 4-jähriges Kind die wesentlichen Strukturen seiner Erstsprache und kann Sätze bilden, die es noch nie zuvor gehört hat. Chomsky ist der Meinung, dass der Antrieb des Spracherwerbs in angeborenen Strukturen liegt und dass sich im Laufe der Zeit der Spracherwerbsmechanismus (LAD: Language Acquisition Device) entfaltet. Er spricht davon, dass jeder Mensch von Geburt an mit einer Art Universalgrammatik ausgestattet ist (vgl. Meibauer u.a. 2007, S. 288). Diese besteht aus allgemeinen Prinzipien, die für alle Sprachen gelten sowie Parametern, die eine Wahlmöglichkeit innerhalb eines Prinzips zulassen. Das Kind muss nun die für seine Umgebungssprache geltenden Parameter erkennen (vgl. Klann-Delius 2008, S. 56f). Dieser Ansatz lässt sich den mentalistischen (nativistischen) Erklärungsansätzen zuordnen, diese erklären die kindliche Sprachentwicklung mit besonderen kognitiven Voraussetzungen des Menschen (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 33).

Auch Piaget setzte sich in seinen frühen Arbeiten mit der Sprachentwicklung auseinander. *„Er sieht den Spracherwerb als Ableitung der kognitiven Entwicklung, was bedeutet, dass Sprache das Denken zwar beeinflusst, aber nicht bedingt. Sprachliche Entwicklung ist so gesehen immer eine Folge der kognitiven Entwick-*

lung“ (Jeuk 2015, S. 28). Das Kind kann demnach nur das sprachlich ausdrücken, was es versteht. Piagets Phasenmodelle der kindlichen Entwicklung, in denen die Reifung des Kindes eine zentrale Rolle spielt, sind wesentlicher Bestandteil seines konstruktivistischen Erklärungsansatzes. Zentral ist, dass das Kind als aktiv handelndes Individuum auf der Grundlage seiner Wahrnehmung und in der Auseinandersetzung mit anderen die Wirklichkeit selbst konstruiert (vgl. Jeuk 2015, S. 29). Es wird angenommen, dass das Kind Sprache erwirbt, in dem es auf der Basis kognitiver Strategien Rückschlüsse auf Formen und Strukturen zieht (vgl. Meibauer u.a. 2007, S. 288). Von zentraler Bedeutung bei den kognitivistischen Ansätzen ist, dass davon ausgegangen wird, dass der Spracherwerb auf der generellen Symbolisierungsfähigkeit und der allgemeinen kognitiven Entwicklung verläuft. Die Annahme, es gebe eine angeborene Spracherwerbsfähigkeit, lehnt man ab (vgl. Meibauer u.a. 2007, S. 289). Für Bruner (1987) beginnt der Spracherwerb nach der Geburt im interaktiven Austausch zwischen Bezugsperson und Kind. Er beschreibt eine Art vorsprachliche Interaktion, in der gemeinsame Handlungsmuster zwischen Eltern und Kind entstehen, in dem die Eltern bewusst oder unbewusst annehmen, dass der Säugling kommunikative Absichten verfolgt. Erste Bedeutungen entstehen beim Kind dadurch, dass die Eltern den sprachlichen Äußerungen des Kindes diese Bedeutungen zuweisen. Hier wird davon ausgegangen, dass die Sprachentwicklung nicht alleine vom Individuum ausgeht, sondern ein dialogisches Geschehen ist, an dem die Bezugspersonen ebenso viel Anteil haben wie das Kind. Bruner folgert, dass Eltern mit einem LASS (Language Acquisition Support System) ausgestattet sind, welches die notwendige Ergänzung zu dem von Chomsky formulierten LAD darstellt (vgl. Jeuk 2015, S. 29). Ein wichtiger Aspekt des LASS ist die Sprache, welche die Eltern an ihr Kind richten, auch motheres genannt. Die „an das Kind gerichtete Sprache“ unterscheidet sich in ihrer Komplexität und Prosodie von der Sprache, die an Erwachsenen gerichtet ist (vgl. Meibauer u.a. 2007, S. 290). Die Äußerungen sind langsamer, in einer höheren Tonlage, Segmentierungen sind besser wahrnehmbar, die Sätze weniger komplex, es werden viele Fragen verwendet, Funktionswörter werden weggelassen und die verwendeten Nomen sind weniger abstrakt. Geprägt ist diese Sprache von der Absicht, Kommunikation mit dem Kind herzustellen und aufrechtzuerhalten. Mit ihrem sprachlichen Verhalten passen sich die Eltern den Fortschritten ihres Kindes an, sie verfolgen unbewusst das Ziel, ihrem Kind die Sprache zu lehren (vgl. Jeuk

2015, S. 29). Zu beobachten ist, dass Aspekte des motheres auch in Unterhaltungen zu finden sind, die an Schwerhörige oder Personen, die eine andere Sprache sprechen, gerichtet sind (vgl. Meibauer u.a. 2007, S. 290). Fraglich ist allerdings, ob sich dieses motheres nachweislich auf den Syntaxerwerb auswirkt. Außerdem gelten die spezifischen Merkmale als kulturspezifisch und nicht als universell verbreitet (vgl. Klann-Delius 2008, S. 183f).

Beim Wettbewerbsmodell, welches auf Bates und MacWhinney (1987) zurückgeht, geht man davon aus, dass die Struktur der Sprache auf Wahrscheinlichkeiten beruht (probabilistische Sichtweise), der Erwerb nicht linear verläuft und der Organismus mit seiner Umwelt interagiert. Die Lernerin bzw. der Lerner verfügt über kognitive Mechanismen, welche es ihr/ihm ermöglichen, sprachliche Reize aufgrund verschiedener Komponenten wie Verfügbarkeit und Zuverlässigkeit nach ihrem Informationsgehalt zu entschlüsseln. Dieser Gehalt wird in Bezug auf ein Ziel gewichtet. Diese Gewichtung bezieht sich auf die sprachliche Form und deren Funktion. Bei der Sprachproduktion, dem Sprachverstehen und dem Spracherwerb muss die Lernerin/der Lerner die korrekte Zuordnung dieser Form-Funktionen vornehmen. Dabei werden neue Formen durch Selektion aus konkurrierenden Formen erworben (vgl. Klann-Delius 2008, S. 184ff).

Es ist zu erkennen, dass die Diskussion von Grundannahmen geprägt ist, die sich bereits durch ein unterschiedliches Begriffsverständnis auszeichnen und unterschiedliche Aspekte des Spracherwerbs in den Mittelpunkt rücken. So ist die behavioristische Ansicht geprägt durch ein Reiz-Reaktions-Modell, wohin gegen Chomskys Verständnis eher in Richtung des Grammatikerwerbs geht und Bruner den kommunikativen Aspekt in den Vordergrund rückt. Eine Theorie, die den gesamten kindlichen Spracherwerb beschreibt, findet sich nicht. In der aktuellen Diskussion ist eine Annäherung der verschiedenen Ansätze zu beobachten, die versucht, die Vorteile der einzelnen Zugänge zu betonen und ein übergreifendes Modell zu entwickeln (vgl. Jeuk 2015, S. 30). Bei dem Versuch, eine einheitliche Theorie aufzustellen, wäre es sinnvoll, aus allen Ansätzen die zentralen Elemente herauszugreifen und diese in einer Art Baukastensystem zusammensetzen (vgl. Meibauer 2007, S. 291). Wichtig dabei ist, dass das Generelle beschrieben wird, aber auch Spielraum zu Interpretationen für das Individuelle gelassen wird. Auch wenn es einen typischen Erwerbsverlauf gibt, so zeigen Beobachtungen auch, dass es Abweichungen davon geben kann. Sprache wird also individuell erwor-

ben. Es gibt zahlreiche interne und externe Faktoren, die den Spracherwerb beeinflussen: Erwerbsstile, kulturelle und soziale Hintergründe, Elternverhalten und Motivation. Diese müssen berücksichtigt werden (vgl. Meibauer 2007, S. 292).

Wie auch in der Erstspracherwerbsforschung liegen in der Zweitspracherwerbsforschung unterschiedliche Erklärungsmodelle vor, die an den Ansätzen des Spracherwerbs ansetzen.

2.2.2 Zweitspracherwerbshypothesen

Geprägt wurde die Zweitspracherwerbsforschung im Wesentlichen von folgenden Fragen:

„Welchen Einfluss hat das erstsprachliche Wissen auf den Erwerb einer zweiten Sprache? Unterliegt der Erwerb einer zweiten Sprache aufgrund angeborener Spracherwerbsoptionen denselben Prinzipien und Mechanismen wie der Erwerb der Erstsprache? Was kennzeichnet eigentlich den zweitsprachlichen Lernprozess in den verschiedenen Stadien, gibt es z.B. feste Erwerbsfolgen [...]“? (Ahrenholz 2008b, S. 70).

Diese Fragestellungen wurden aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, dies brachte einige Hypothesen zur Entwicklung der Zweitsprache hervor. Einige dieser Annahmen sind schon älter, nicht alle sind empirisch belegt, auch werden sie in der fachlichen Diskussion kritisch diskutiert. Dennoch ist m. E. keine der genannten Annahmen in der Lage, die Thematik hinreichend zu beschreiben, da jede doch nur einen begrenzten Teil anspricht, keine auf die individuellen Erwerbsverläufe, die sozialen Hintergründe oder die motivationalen Faktoren, die den Zweitspracherwerb der Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache beeinflussen, in angemessenem Maße Rücksicht nimmt, auch wenn diese bei einigen Hypothesen in die Überlegungen einfließen. Dennoch wird hier ein Überblick über die verschiedenen Annahmen gegeben, da einige dieser Ansätze bei den alltagstheoretischen Erklärungsversuchen bezüglich der Beurteilung des Sprachstandes von Lehrkräften herangezogen werden und so den Umgang mit Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, beeinflussen. Es ist für Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler beim Erwerb einer Zweitsprache begleiten, wichtig, die einzelnen Annahmen zu kennen sowie diese kritisch zu reflek-

tieren, um adäquat auf die Entwicklung der Lernerinnen und Lerner im Unterricht reagieren zu können. Außerdem wird mit diesen Ausführungen ein Bezug zu den Einflussfaktoren, die im anschließenden Kapitel diskutiert werden, hergestellt.

Eine der ersten Theorien zum Zweitspracherwerb ist die *Kontrastivhypothese*, die auf Fries und Lado zurückgeht und behavioristisch geprägt ist. Die Annahmen dieser Hypothese sind auf die Erforschung schulischen Fremdsprachenlernens zurückzuführen (vgl. Jeuk 2015, S. 31). Als Grundannahme gilt, dass die erstsprachlichen Kenntnisse den Erwerb der Zweitsprache stark beeinflussen. Hier wird davon ausgegangen, dass beim Lernen einer zweiten Sprache Eigenschaften und Strukturen der Erstsprache auf die Zweitsprache übertragen werden. Im Wesentlichen sind zwei Kernaussagen zu finden: Gibt es in Erst- und Zweitsprache Übereinstimmungen in Regeln und Strukturen, so kann die Lernerin/ der Lerner seine erstsprachlichen automatisierten Gewohnheiten auf die Zweitsprache übertragen. Es kommt zu einem positiven Transfer. Zu Fehlern kommt es dann, wenn die Erst- und die Zweitsprache Unterschiede in Struktur und Regeln aufweisen (vgl. Kuhberg 2001, S. 655). Klein (1992) konstatiert, dass diese Annahme Schwachstellen aufweist, da auch dort, wo große Übereinstimmungen in den Strukturen zu finden sind, Lernschwierigkeiten zu beobachten sind und völlig unterschiedliche Strukturen häufig sehr leicht gelernt werden (vgl. Klein 1992, S. 38). Einige Untersuchungen zeigen, dass der Anteil interferenzbedingter Fehler bei Lernerinnen/ Lernern einer zweiten Sprache nur bei einem geringen Teil liegt (vgl. Kuhberg 2001, S. 657). Klein folgert, dass diese Hypothese lediglich dazu geeignet sei festzustellen, dass es sowohl positive als auch negative Einflüsse gibt (vgl. Klein 1992, S. 38). Er schlussfolgert weiterhin, dass Kontraste der verschiedenen Sprachen nur eine kleine Rolle beim Erwerb einer zweiten Sprache spielen, da es nicht an den Unterschieden der Sprachen alleine liegt, sondern an dem vorhanden Wissen der Lernerin/des Lerners zu einem bestimmten Zeitpunkt und dass eindeutige Unterschiede eher leichter zu erkennen und somit auch besser zu lernen sind als ähnliche Strukturen. Nach Klein kann das Verstehen einer strukturellen Eigenschaft leicht sein, das Produzieren hingegen eher schwierig. Dabei spielen beim Erwerb zahlreiche andere Faktoren wie der Input, der Zugang und die kommunikative Relevanz eine Rolle (vgl. Klein 2000, S. 542). In einer „schwachen Version“ der Hypothese geht man nicht mehr von einer Prognostizierbarkeit der Fehler aus, sondern zieht das Wissen eher zu diagnostischen Zwecken bspw. in einer Fehlerana-

lyse heran, wenn es darum geht, auftretende Fehler zu beschreiben (vgl. Kuhberg 2001, S. 655). Unter Berücksichtigung dieser Erkenntnisse macht es Sinn, im Unterricht die Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler mit einzubeziehen.

Eine in Abgrenzung zur oben genannten Hypothese formulierte ist die *Identitätshypothese*. Angenommen wird, immer auf Einzelfälle bezogen, dass der Erwerb der Erst- und Zweitsprache den gleichen Gesetzmäßigkeiten folgt (vgl. Klein 2000, S. 542). Im Sinne Chomskys, der davon ausgeht, dass alle Sprachen auf der Basis angeborener Strukturen und Prozesse gelernt werden, egal, ob zuvor eine Sprache gelernt wurde oder nicht und jeder Mensch sich eine „generative Grammatik“ angeeignet hat (vgl. Chomsky 1969, S. 19), wird die zu erlernende Sprache nachkonstruiert, in dem von der Lernerin/ dem Lerner Hypothesen gebildet, überprüft und revidiert werden (vgl. Kapitel 2.2.1 der vorliegenden Arbeit). Auch hier lassen sich zwei Versionen erkennen, die „*starke Version*“ besagt, dass sowohl die Prozesse als auch die Produkte des Erst- und Zweitspracherwerbs identisch seien. Die „*schwache Version*“ geht eher von einer Ähnlichkeit zwischen dem Erwerb der Erst- und dem Erwerb der Zweitsprache aus (vgl. Riemer 2001, S. 665). Für Klein ist diese Hypothese auch in der schwachen Form nur haltbar,

„wenn man Unterschiede in der kognitiven und sozialen Entwicklung sowie alles, was daraus für die Sprache folgt, für marginal hält“ (Klein 1992, S. 36).

Auch Ahrenholz sieht diese Annahme als nicht geeignet zur Erfassung der Komplexität von Spracherwerbsprozessen an (vgl. Ahrenholz 2008b, S. 72).

Eine weitere Hypothese, die davon ausgeht, dass zunächst bestimmte Kompetenzen in der Erstsprache erlangt sein müssen, bevor sich ein Erfolg in der Zweitsprache einstellen kann, ist die *Schwellenniveauhypothese* (Skutnabbs-Kangas & Toukomaa (1976)). Demnach muss der Lerner in seiner Erstsprache eine bestimmte Schwelle überschritten haben, um eine zweite Sprache erfolgreich hinzulernen (vgl. Jeuk 2015, S. 49f). Für diese Annahme würden die Beobachtungen von einigen Seiteneinsteigern sprechen. Sie bringen eine gute erstsprachliche Kompetenz mit und erlangen häufig eine besser ausgebaute Sprachkompetenz in der Zweitsprache als diejenigen mit DaZ, die in Deutschland geboren sind. Das wiederum spricht für eine Förderung in der erstsprachlichen Kompetenz in Form von Erstsprachenunterricht in der Schule. Dieser wird aber immer noch stark dis-

kutiert, da die Interdependenz nicht empirisch belegt werden kann (vgl. Ahrenholz 2008b, S. 72).

Auch der *Interdependenzhypothese* (Abhängigkeitsannahme) nach Cummins liegt zu Grunde, dass die Zweitsprache sich auf der Grundlage der Erstsprache entwickelt. Sie stellt eine Weiterentwicklung der Schwellenniveauhypothese dar, auch wenn sie sich in erster Linie eher mit zweitsprachlicher Sozialisation beschäftigt (vgl. Rösch 2011, S. 26). Angenommen wird, dass eine Lernerin bzw. ein Lerner, die/der ihre/seine Erstsprache nicht korrekt gelernt hat, auch in der Zweitsprache Schwierigkeiten haben wird. Wurde ein intakter Erstspracherwerb durchlaufen, wird davon beim Erwerb einer zweiten Sprache profitiert. Dabei wird angenommen, dass die erreichte Kompetenz in der Erstsprache im Zusammenhang mit dem möglichen Erreichen einer Kompetenzstufe in der Zweitsprache steht (vgl. Jeuk 2015, S. 51). Beschrieben werden drei Schwellen der bilingualen Entwicklung: auf der ersten Schwelle spricht man vom Semilingualismus, d.h. in beiden Sprachen wurde jeweils nur eine niedrige Kompetenz erreicht. Befindet sich der Lerner auf der 2.Schwelle, so spricht man von dominanter Zweisprachigkeit. Wurde für beide Sprachen eine hohe Kompetenz erreicht, so befindet sich der Lerner auf der 3.Schwelle. Bei dieser Annahme wird zwischen einer situationsgebundenen (BICS)⁶ und einer kognitiv-akademischen Sprachfähigkeit (CALP)⁷ unterschieden (vgl. Cummins 1982 zitiert nach Rösch 2011, S. 25f).

Eine weitere Annahme ist die der *Interlanguage-Hypothese*. In dieser kognitiv geprägten Theorie, geht man davon aus, dass Lernerinnen und Lerner auf dem Weg zur Zweitsprache zunächst sogenannte ‚Zwischensprachen‘ (Interlanguages) ausbilden. Diese weisen sowohl Merkmale aus der Erst- als auch aus der Zweitsprache auf, können aber auch Merkmale enthalten, die keiner der beiden Sprachen zu zuordnen sind (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S. 35). Es wird davon ausgegangen, dass diese Interlaguages dynamische Systeme sind, die zielgerichtet aufgebaut sind. Sie weisen große Variabilitäten auf und sind sehr leicht störfähig. Dies zeigt sich in sogenannten Fossilierungen (Versteinerungen) oder im backsliding (Rückfall in frühere Lernvarietät) (vgl. Apeltauer 2001b, S. 678).

⁶ BICS= basic interpersonal communicative skills proficiency

⁷ CALP= cognitive academic language

Eine Annahme, die sich auf die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden bezieht ist die sogenannte *Interaktionshypothese* (Diskurshypothese). Hierbei wird die Art und Weise, wie diese beiden Interaktionspartner miteinander umgehen, als entscheidender Faktor beim Spracherwerb angesehen (vgl. Henrici/Riemer 2003, S. 40). Input allein reicht nicht aus, mit dem Input muss auch umgegangen werden, wenn er zum Intake werden soll. Als förderlich werden hier gesprächsspezifische Aktivitäten angesehen. Kritisch wird hier angemerkt, dass die Rolle des Outputs außen vor bleibt und Spracherwerb über Verstehen erklärt wird, wobei dieses nur als Teil des Spracherwerbs zu bezeichnen ist (vgl. Henrici 2001, S.735).

Weitere Annahmen, die sich mit der Interaktion und hier speziell mit der Rolle des sprachlichen Inputs und der Rolle des sprachlichen Gebrauchs der zu erlernenden Sprache auseinandersetzen, sind die *Input-* und die *Output-Hypothese* (vgl. Henrici/ Riemer 2003, S. 40). Im Zusammenhang mit der Input-Hypothese wird unterschieden zwischen inhalts- (meaning-focus) und formbezogenen (form-focused) Unterricht. Im inhaltsbezogenen Unterricht befassen sich Lernende mit dem Austausch und Verarbeiten von Informationen ohne sich näher mit grammatischer Korrektheit auseinander zusetzen, während es im formbezogenen Unterricht speziell um die Vermittlung und den Erwerb grammatischer Formen geht. In beiden Formen findet allerdings Input statt. Die Frage ist nur, ob der im inhaltsbezogenen Unterricht erfolgte Input Auswirkungen auf den formbezogenen Spracherwerb hat und wie genau dieser Input aussehen sollte (vgl. Henrici 2001, S.733). Krashen nimmt an, dass die reine Konfrontation mit sprachlichem Input nicht ausreicht, wichtig ist, dass dieser auch verstanden wird (vgl. Krashen 1981). Die Verständlichkeit wird durch vielseitigen sprachlichen Kontakt gefördert. Der, wenn er oft genug stattfindet und verständlich konzipiert ist, dazu führt, dass sprachliche Formen und Strukturen automatisch gelernt werden. Diese Annahme ist, genau wie die Annahme des *affektiven Filters*, Teil der *Monitor-Hypothese* (vgl. Henrici/Reimer 2003, S. 40 & Rohmann/So-Yon Yu 2001, S.728). Unterschieden wird hier zum einen zwischen zwei Arten von Erwerbsprozessen, nämlich dem informellen (ungesteuerten) und dem formellen (gesteuerten) Erwerb, zum anderen wird angenommen, dass Lernende sich eines Monitors bedienen, der die Planung von Äußerungen bewusst macht und überprüft, ob diese angemessen und richtig sind (vgl. Rösch 2011, S. 27). Dabei wird dieser Monitor von Lernerinnen und Lernern unterschiedlich genutzt. Krashen spricht in diesem Zusammenhang vom

‚Underuser‘, der die grammatikalischen Strukturen eher „by feel“ nutzt und dem ‚Overuser‘, der viel über grammatische Regeln weiß und meist trotzdem nicht in der Lage ist zu kommunizieren, da er sich schlecht fühlt, wenn er eine Äußerung formuliert, die grammatikalisch nicht korrekt ist (vgl. Krashen 1981, S. 12ff). In ungesteuerter Umgebung erwirbt die Lernerin/der Lerner die Sprache aufgrund der unmittelbaren Beteiligung und Beobachtung in Situationen, in denen der soziale Kontakt im Vordergrund steht, in Form des meaning-focus Inputs. Während in gesteuerter Umgebung, also im schulischen Kontext, die Aufmerksamkeit auf den grammatischen Formen (form-focused) liegt. Es zeigt sich, dass bei informellen Lernern die mündliche Kommunikationsfähigkeit gut ausgeprägt ist. Die formellen Lernerinnen und Lerner bemühen sich eher um grammatikalische Richtigkeit (vgl. Rohmann/So-Yon Yu 2001, S.728). Die Monitor- Hypothese enthält keine Aussagen darüber, wie der Zweitspracherwerb verläuft, sie ist eher dazu geeignet Aussagen darüber zu treffen, wie er beispielsweise durch geeignete Strategievermittlung im Unterricht beeinflusst werden könnte (vgl. Klein 1992, S. 39).

Ein Zusammenhang zwischen dem Spracherwerb und dem erteilten Unterricht wird in der *Teachability-Hypothese* (Lehrbarkeitshypothese) gesehen. Diese Annahme entstand im Kontext des Fremdsprachenunterrichts. Hier wird versucht die Spracherwerbsforschung mit der Sprachlehrforschung zu verbinden. Die Spracherwerbsforschung beschreibt die Gesetzmäßigkeiten und individuellen Faktoren aus der Sicht der Lernenden, während die Lehrforschung davon ausgeht,

„dass der Lernprozess durch lernerexterne Faktoren wie das Curriculum, die Lehrmaterialien oder die Lehrmethode gesteuert werden kann und soll“
(Pieneman/Keßler/Roos 2006, S. 33).

Zunächst muss der Spracherwerb genau beschrieben werden, um dann dort, wo es möglich ist, effektiv auf ihn einzuwirken. Aufgrund der Kenntnis normaler Erwerbsverläufe kann die Lehrperson feststellen, wo sich die Schülerin bzw. der Schüler befindet, und auf spezifische Fehler eingehen. Bei dieser Annahme geht man zum einen davon aus, dass der Spracherwerb einer geordneten Abfolge von Erwerbssequenzen folgt und zum anderen, dass die Lerner Interlanguages ausbilden, wobei sich die sprachlichen Entwicklungsstadien der einzelnen Lerner ähneln. Pieneman ist nun der Meinung, dass die Lerngegenstände und die Methoden darauf ausgerichtet werden sollen. Es könnte sonst vorkommen, dass Lern-

gegenstände nicht gelernt werden können, weil Auswahl und Anordnung dieser nicht auf den Lernstand der Lerner ausgerichtet waren (vgl. Pieneman/Keßler/Roos 2006, S. 33 ff & Jeuk 2015, S. 35f). Der Schwerpunkt dieser Hypothese liegt sehr stark im grammatischen Bereich, was sicherlich darin begründet ist, dass die Erwerbsverläufe gut zu beschreiben sind. Die kommunikativen Aspekte, die sowohl im Unterricht als auch im Alltag für Schülerinnen und Schüler eine große Rolle spielen, kommen zu kurz (vgl. Jeuk 2015, S. 36).

Die dargestellten unterschiedlichen Annahmen zeigen, dass der Zweitspracherwerb ein sehr komplexer Prozess ist, der je nach Blickwinkeln unterschiedlichen Einflüssen und Bedingungen unterliegt und verschieden dargestellt wird. Klein hat mit Hilfe der Formulierung von sechs Grundgrößen des Spracherwerbs und vier Aufgaben für die Lerner versucht diesen komplexen Prozess sowie dessen Ausprägungen, zusammen mit den Faktoren, die auf diesen wirken, zu beschreiben (vgl. Klein 2000, S. 549ff & 1992, S. 43ff). Er nennt als Grundgrößen den Antrieb, das Sprachvermögen und den Zugang zur Sprache sowie den Verlauf, der sich aus der Struktur, dem Tempo und dem Endzustand zusammensetzt. Als Antrieb bezeichnet er den Willen zur Integration, die kommunikativen Bedürfnisse und die individuellen Einstellungen einer Lernerin/eines Lerners. Auch die Struktur, welche abhängig von der Häufigkeit und der Bedeutsamkeit bei der Kommunikation ist, sowie das Tempo und auch der erreichte bzw. erreichbare Endzustand sind abhängig von den individuellen Voraussetzungen, die eine Lernerin bzw. ein Lerner mit sich bringen. All diese Faktoren spielen eine erhebliche Rolle beim Erwerb einer zweiten Sprache, sind aber nur sehr unterschiedlich beeinflussbar. Klein formuliert für Lernerinnen und Lerner einer zweiten Sprache vier Aufgaben: das Analyseproblem, welches die rezeptive Ebene des Spracherwerbs, nämlich das Erkennen von Einheiten aus dem Lautstrom sowie das Verknüpfen mit Parallelinformationen, um eine Äußerung zu verstehen, beschreibt. Das Syntheseproblem, welches das Produzieren eigener Äußerungen betrifft. Das Einbettungsproblem, welches die Verwendung von Sprache im kommunikativen Kontext beinhaltet sowie das Vergleichsproblem, welches den Vergleich der eigenen Sprachverwendung mit dem des Umfeldes meint. Hier kommt die Bedeutung der Erstsprache ins Spiel (vgl. Klein 1992, S. 70ff & Ahrenholz 2008b, S. 66f). Deren erreichte Kompetenz wird bei einigen der zuvor dargestellten Zweitsprachhypothesen als Voraussetzung für den Erwerb einer weiteren Sprache gesehen. Bei der Interdependenz-

hypothese dagegen gilt die Ähnlichkeit oder die Unterschiedlichkeit in der Struktur der Sprachen als Indikator für den erfolgreichen Erwerb.

So wird bei der Kontrastiv- und der Interdependenzhypothese davon ausgegangen, dass die Erstsprache bzw. der Stand in dieser eine Rolle für den Erwerb einer zweiten Sprache spielt. Gerade bei der Interdependenzhypothese spielt dann auch das Alter eine Rolle, da, um eine bestimmte Stufe in der Erstsprache erreicht zu haben, ein bestimmtes Alter notwendig ist. Der Erfolg des Erwerbs der Zweitsprache wird bei der Input- und der Teachability-Hypothese als abhängig vom sprachlichen Input gesehen. Dieser ist im ungesteuerten Erwerb stark abhängig von den sozialen und sprachlichen Kontakten sowie dessen Art. Im schulischen Erwerb hängt der Input sehr stark ab von der Lehrperson und dem Unterricht, der wiederum Gegenstand der Teachability-Hypothese ist, aber auch bei der Monitor-Hypothese eine Rolle spielt. Auch bei Klein lassen sich verschiedene Faktoren/Komponenten wie Antrieb, Sprachvermögen und Zugang als beeinflussende Faktoren erkennen. Im Folgenden soll nun der Blick auf die möglichen Einflussfaktoren des Zweitspracherwerbs erfolgen, da diese wie eben dargestellt in allen Annahmen eine Rolle spielen.

2.2.3 Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb

Eine weitere Frage, welche die Zweitspracherwerbsforschung interessiert, ist die nach den (möglichen) Einflussfaktoren. In zahlreichen Untersuchungen, die allerdings teilweise der Fremdsprachenerwerbsforschung entstammen und nur mit Einschränkungen auf die Zweitspracherwerbsforschung übertragbar sind, wurden verschiedene Ebenen in den Blick genommen, dazu zählen bspw. kognitive, affektive, motivationale, soziale und soziokulturelle Bedingungen. Nicht in allen diesen Untersuchungen konnten immer empirisch belegbare Zusammenhänge festgestellt werden, einige Ergebnisse waren auch gegensätzlich. Diese Tatsache wird aber mit dem jeweiligen Untersuchungsaufbau, dem Untersuchungsinstrument oder der schweren Erfassbarkeit der Faktoren erklärt. Unterschieden wird zwischen Faktoren, die den Sprachgebrauch betreffen und sprachbezogenen Faktoren. Zu den erst genannten zählen

„Umfang und Art des Inputs, Verwendung der Sprache in Interaktionen mit Muttersprachlern, Verfahren der Bedeutungssicherung im Diskurs und reparative Maßnahmen“ (Ahrenholz 2008b, S. 65).

Zu den sprachbezogenen Faktoren werden die sprachlichen Wissensbestände der Lerner und der Grad der typologischen Unterschiede zwischen der Erst- und der Zielsprache gezählt. Des Weiteren werden die nichtsprachlichen Aspekte erwähnt, die in interne Faktoren wie Motivation und Einstellung, kognitive Entwicklung, Ausprägtheit der Sprachlernfähigkeit und das Alter sowie externe Faktoren wie Handlungsabsichten und -optionen in der Gesellschaft, Bildungserfahrung, Wohnsituation und Kontaktmöglichkeiten mit der Zielsprache unterteilt werden (vgl. Ahrenholz 2008b, S. 65).

Die Sprachlerneignung oder das Sprachvermögen ist einer der kognitiven Faktoren. Diese wird als relevanter und von anderen Variablen unabhängiger Einflussfaktor ermittelt. Die bekannteste Definition beschreibt diese als Summe aus vier Fähigkeiten: phonologische Diskriminierungs- und Enkodierungsfähigkeit, grammatisches Einfühlungsvermögen, induktive Sprachlernfähigkeit und Gedächtnisleistung (vgl. Riemer 2001, S.708 zitiert nach Carroll 1981& 1990). Eine andere Definition fordert die Berücksichtigung kommunikativer Fähigkeiten und des ungesteuerten Erwerbskontextes. Hier werden zwei Lernprofile ermittelt, zum einen der analytische Lerner und zum anderen der gedächtnisorientierte Lerner, wobei beide als *„ähnlich erfolgreich“* beim Erwerb einer fremden Sprache gelten (vgl. Riemer 2001, S.708). Auch gelten die Lernenden, die sich ihrer Umwelt gegenüber als aufgeschlossen und kontaktfreudig zeigen und ohne Scheu drauflos sprechen, als erfolgversprechende Lernende. Diejenigen, die eher auf formale Korrektheit bedacht sind und eine Beteiligung am Unterricht oder in kommunikativen Situationen das Sprechen vermeiden, erfahren weniger sprachlichen Input (vgl. Riemer 2001, S.709). Ein Aspekt, der vielen Lernenden beim Lernen einer Sprache Probleme bereitet, ist die Mehrdeutigkeit und oft auch vorhandene Widersprüchlichkeit bei bspw. Bedeutungen und Regeln. Es zeigt sich, dass die Lernenden, die über eine gewisse Ambiguitätstoleranz verfügen, leichter eine zweite Sprache lernen können (vgl. Riemer 2001, S.709). Die Forschung, bezüglich der kognitiven Einflussgrößen, befindet sich, trotz der zahlreichen Untersuchungen, immer noch am Anfang, da die Faktoren sehr individuell sind. Es lassen sich keine Aussagen über die

Wirksamkeit, die Verarbeitung und die Integration des sprachlichen Inputs sowie Outputs treffen (vgl. Riemer 2001, S.712).

Der Lernstil und die Lernerfahrung einer Person hängen eng mit den affektiven Faktoren wie Motivation, Einstellung, Empathie und Angst zusammen. Allerdings werden Erfahrungen bspw. im Unterricht gemacht und sind durch diesen und das Material sowie durch starke Fokussierung auf einen bestimmten Aspekt beeinflussbar (vgl. Westhoff 2001, S. 684f).

Die affektiven Einflussgrößen spielen eine nicht unerhebliche Rolle. Die Motivation oder der Antrieb beinhalten die persönlichen Interessen und die Leistungsbereitschaft sowie die persönlichen Wünsche und Einstellungen, die emotionalen Beziehungen zu Sprecherinnen und Sprechern der Zielsprache und die individuellen positiven oder negativen Lernerfahrungen. Gardner und Lambert unterscheiden hier zwischen „integrativer“ und „instrumenteller“ Motivation. Zur integrativen Motivation zählt für sie das Bestreben, sich in die Zielsprachengemeinschaft zu integrieren und soziale Kontakte zu knüpfen. Demgegenüber steht die instrumentelle Motivation, bei der die funktionalen bzw. nützlichen Effekte wie das Erreichen einer besseren Berufschance im Vordergrund stehen (vgl. Rost-Roth 2001, S.714). Die integrative Motivation bringt eine höhere Identifikation mit der Zielsprache mit sich, somit wird dieser eine wichtige Rolle beim Erwerb einer zweiten Sprache zugesprochen. Klein formuliert als Grundgröße den Begriff Antrieb, mit den Komponenten sozialer Integration und kommunikativen Bedürfnissen bewusst zur Abgrenzung an die von Gardner und Lambert formulierten Formen der Motivation, um den Ausdruck Motivation zu vermeiden. Bei einem Kind, welches in der Schule die Zweitsprache zur Integration in die Klassengemeinschaft benötigt, ist der Antrieb zum Erlernen der zweiten Sprache wahrscheinlich höher, als bei einer erwachsenen Person, welche die Sprache ungesteuert erwirbt (vgl. Klein 1992, S. 46f). Hier wird der Zusammenhang mit der Einstellung gegenüber der zu lernenden Sprache deutlich, es gehört mehr dazu, als nur Regeln zu erwerben. Der/die Lernende muss auch bereit sein, Verhaltensmuster der Mitglieder der Zielsprache anzunehmen und sich in die Lage einer anderen Person hineinversetzen können (Empathiefähigkeit). Die Einstellung gegenüber der Zielkultur und -sprache sowie den Mitgliedern dieser, beeinflusst die Motivation und somit die Bereitschaft eine Sprache zu lernen. Dabei sind nicht immer nur die eigenen Einstellungen in den Blick zu nehmen, auch die Einstellungen der Eltern, einer Peer-group oder die der

Lehrenden gegenüber der/dem Lernenden können eine Rolle spielen (vgl. Rost-Roth 2001, S.715f). Besonders im Hinblick auf die schulische Situation ist Angst ein ernstzunehmender Faktor, welcher Auswirkungen auf den Erwerb einer Zweitsprache haben kann. Hier muss unterschieden werden zwischen:

„Angst als Disposition einer Person zu Ängstlichkeit zu neigen; Angst als momentaner Zustand in einer Situation und Angst als Reaktion auf bestimmte Situationen“ (Rost- Roth 2001, S.717).

In Bezug auf den Zweitspracherwerb und den Unterricht kann sich Angst in verschiedenen Situationen zeigen. Zum einen als Angst, welche die Kommunikationsbereitschaft betrifft und zum anderen als Angst vor Prüfungssituationen im Unterricht sowie Angst vor negativer Bewertung. Abhängig ist Angst von den Entwicklungsstadien der Lernenden und situationsspezifischen Erfahrungen. In geringem Maße kann Angst allerdings förderlich auf den Lernerfolg wirken, starke Angst dagegen hemmt den Erfolg eher (vgl. Rost-Roth 2001, S.717). Krashen (1981) hat den Begriff des „affektiven Filters“ geprägt, um das Zusammenspiel der verschiedenen affektiven Faktoren zu erläutern. Er geht von einem aktiven affektiven Filter aus, wenn die Motivation und die Selbsteinschätzung der/des Lernenden niedrig sind und die Angst stark ausgeprägt ist. In diesem Fall kann der zur Verfügung gestellte Input nicht aufgenommen bzw. umgesetzt werden. Ist dagegen die Motivation hoch, der Lerner verfügt über ein stärkeres Selbstvertrauen und hat keine Angst vor der Lernsituation, dann ist dieser Filter niedrig. Was bedeutet, dass der vorhandene Input positiv aufgenommen und somit zum sogenannten Intake wird (vgl. Rost- Roth 2001, S.718; Krashen 1981, S. 21ff).

Auch externe Faktoren, welche die Umgebungssituation der Lernenden betreffen, insbesondere soziale Faktoren, üben einen Einfluss auf den Erfolg und Verlauf des Zweitspracherwerbs aus. Als wichtiger Indikator wird in diesem Kontext die soziale Distanz (Schuhmann im Kontext der Akkulturationshypothese) erwähnt. Diese führt zu eingeschränktem Kontakt mit Muttersprachlern und verhindert somit den Kontakt zu qualitativ gutem Input, womit der Erwerb der Zielsprache erschwert wird. In weiteren Studien stellte sich heraus, dass die Länge des Aufenthalts nur in den ersten beiden Jahren eine Rolle spielt. Später wird der Erwerb eher von der Kontaktintensität zur Zielsprache sowohl im privaten wie im beruflichen bzw. schulischen Bereich sowie dem Kontaktalter zum Zeitpunkt des ersten Kontaktes be-

einflusst. Ebenfalls beeinflussen die Qualität der Berufsausbildung und der Bildungsstand (Länge der Schulbildung) den erfolgreichen Erwerb. Außerdem spielt der Aufenthaltsstatus (Bleibe- oder Rückkehrabsichten), die emotionale Bindung, aber auch die Erfahrungen mit der zielsprachigen Lebenswelt eine Rolle. Diese wiederum bedingen die zuvor beschriebenen Einstellungen (vgl. Rohmann/So-Yon Yu 2001, S.723f). Gerade bei Kindern und Jugendlichen, aber auch bei älteren Lernenden, kommt der unterrichtliche Aspekt noch hinzu. Des Weiteren spielen Art und Umfang (bspw. die Lehrmethode, die Lehrperson, das Curriculum) sowie Qualität und Quantität des Sprachunterrichts oder der Fördermaßnahme eine erhebliche Rolle bei der Entwicklung einer Zweitsprache.

Ein weiterer Aspekt ist der Einfluss der Erstsprache. Dieser spielt wie im Vorausgegangenen beschrieben auch bei einigen Zweitspracherwerbshypothesen eine Rolle. Unumstritten ist, dass die Erstsprache einen Einfluss ausüben kann, diskutiert wird darüber, auf welche Art und Weise dieser in welchen Bereichen stattfindet. Abhängig ist dieser meist von der individuellen Erstsprache, sowie bei Klein, thematisiert den individuellen Voraussetzungen bzw. dem Wissen der Lernerin/des Lerners zu einem bestimmten Zeitpunkt. So muss, wie in Kapitel 2.2.2 beschrieben, die Lernerin/der Lerner beim Erwerben einer zweiten Sprache in der Lage sein, einen Vergleich seines eigenen Sprachgebrauchs, der beeinflusst ist vom Erstspracherwerb, mit dem des sozialen Umfeldes zu leisten. Diese Auseinandersetzung auf der metakognitiven Ebene fällt älteren Lernerinnen und Lernern meist leichter als jüngeren. Klein widerspricht den Annahmen der Kontrastivhypothese, da er sagt, dass, wenn die Unterschiede in den beiden Sprachen groß sind, es der Lernerin/dem Lerner durchaus sehr leicht fallen kann, die Strukturen zu erlernen, da die Unterschiede auffallen und so zum genaueren „Hingucken“ veranlassen. Weiter konstatiert er, dass, wenn die Unterschiede nicht so auffällig sind, es eher schwer fällt, diese zu erkennen und beim Erlernen das Augenmerk nicht auf diese Strukturen fällt. Somit werden diese zwar vielleicht eher richtig angewendet, aber die Lernerin/der Lerner sieht darin keine Lernaufgabe (vgl. Klein 1992, S. 73& 149ff).

Oft sind die unterschiedlichen Einflussfaktoren nicht strikt voneinander zu trennen oder sie bedingen sich gegenseitig. Darin ist auch der Grund zu suchen, weshalb es so schwierig ist, diese in die Forschung mit einzubeziehen bzw. den Einfluss dieser adäquat zu interpretieren. Nichtsdestotrotz spielen sie eine erhebliche Rolle

beim Erwerb einer zweiten Sprache und müssen daher unbedingt Berücksichtigung nicht nur in der Forschung, sondern auch beim unterrichtlichen Handeln finden. Allerdings ist es oft schwierig, alle diese Faktoren auf einmal einzubeziehen, da einige einer längeren Beobachtung bedürfen und andere nur schwer zugänglich sind. Inwieweit die einzelnen Faktoren die Bereiche Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen beeinflussen, wird in Kapitel 5 vertiefender aufgegriffen. In welcher Weise die sich daraus ergebenden Konsequenzen bei der Planung der einzelnen Verfahren eine Berücksichtigung finden, wird in Kapitel 6 beschrieben.

2.3 Bildungspolitische Diskussion

Die andauernde bildungspolitische Diskussion zeigt, dass für die gesellschaftliche Integration von Personen mit Migrationshintergrund bzw. Zuwanderungsgeschichte das Bildungssystem eine wichtige Rolle spielt. Die deutsche Wirtschaft ist in Relation zur Wirtschaftsleistung stärker in den Weltmarkt eingebunden, als das bei den meisten Industriestaaten der Fall ist (vgl. Bildungsberichterstattung 2010, S. 23). Die fortschreitende Industrialisierung und Globalisierung sowie der damit verbundene technologische Fortschritt und der Strukturwandel führen zu veränderten Tätigkeitsstrukturen und Anforderungsprofilen, die wiederum Rückwirkungen auf das Bildungssystem haben. Diese Entwicklungen führen dazu, dass ein niedrigerer Bedarf an gering qualifizierten Beschäftigten entsteht und die Notwendigkeit einer guten Erstausbildung zunimmt (vgl. Bildungsberichterstattung 2010, S. 23). Dem Bildungsbericht von 2008 ist zu entnehmen, dass mehr als 18% der Gesamtbevölkerung einen Migrationshintergrund⁸ hat. Davon leben 91% im westlichen Teil Deutschlands. Somit haben in Westdeutschland 21% und in Ostdeutschland 8% der Bevölkerung einen Migrationshintergrund. Bei der Gruppe der unter 25-Jährigen haben in den westlichen Ländern im Durchschnitt 30% einen Migrationshintergrund, wobei in einigen Ballungszentren wie dem Rhein-Main-Gebiet, dem Raum Düsseldorf-Wuppertal, Teilen des Ruhrgebietes und in einigen Großstädten wie Berlin, München, Hamburg, Stuttgart, Augsburg oder Erlangen/Nürnberg der Anteil bis auf 50% oder mehr steigt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 19). In Frankfurt, München und Stuttgart haben

⁸ Als Personen mit Migrationshintergrund werden hier alle, die selbst oder deren Eltern (ohne Großeltern) nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind oder nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen oder eingebürgert wurden bezeichnet. (vgl. Bildungsberichterstattung 2008, S. 20).

inzwischen mehr als die Hälfte aller Kinder und Jugendlichen unter 15 Jahren einen Migrationshintergrund (vgl. Bildungsberichterstattung 2010, S. 18). In der Region Stuttgart sind es im Jahr 2013 31 % der Bevölkerung und in der Stadt Stuttgart 39% (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015, S. 31). In den letzten beiden Jahren nehmen die Zahlen, durch sehr viele Kinder und Jugendliche, die neu in den deutschsprachigen Raum kommen, zu. So geht das Mercator-Institut davon aus, dass im Jahr 2014 ca. 100.000 Kinder und Jugendliche nach Deutschland zugezogen sind (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache/Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln 2015, S. 20).

Es zeigt sich, dass selbst bei gleichem Sozialstatus Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den ‚niedriger qualifizierenden Schularten‘ zu finden sind. *„Für 15-jährige Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund war 2006 die Gymnasialbesuchsquote mit 37% deutlich höher als für diejenigen mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil (22%). Letztere waren hingegen mehr als doppelt so häufig in Hauptschulen zu finden (16 gegenüber 36%)“* Diese Disparitäten scheinen eng mit der sozialen Lage der Herkunftsfamilien verknüpft, denn fast die Hälfte der Jugendlichen mit Migrationshintergrund, aber nur ein Fünftel der Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund stammt aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status. Dennoch hat der Migrationshintergrund einen eigenen Effekt auf den Schularbesuch: selbst unter Beachtung des sozioökonomischen Status bleiben migrationsspezifische Unterschiede bestehen. Die Schularverteilung ist für Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Statusgruppen ungünstiger als für diejenigen, deren Eltern beide in Deutschland geboren wurden. Die ungleiche Verteilung auf die Schularten scheint in erster Linie Ungleichheiten in den erworbenen Kompetenzen widerzuspiegeln (primäre Disparitäten); die Jugendlichen mit Migrationshintergrund haben bei gleichem sozioökonomischem Status auch niedrigere PISA-Testleistungen (hier Lesekompetenz) erreicht (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 65).

So waren im Schuljahr 2009/10 in Baden-Württemberg fast 30% aller Schülerinnen und Schüler Ausländer oder Aussiedler, während der Anteil in der Realschule bei knapp 10% und im Gymnasium bei 5% lag (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung /Statistisches Landesamt BW 2011, Landesamt für Schulentwicklung, S.

120) . Im Schuljahr 2013/14 lag der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte an Werkreal- bzw. Hauptschulen bei 36%, an Realschulen bei 16% und an Gymnasien bei knapp 11% (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015)⁹.

Des Weiteren verlassen ausländische Jugendliche doppelt so häufig wie Deutsche eine allgemeinbildende Schule, ohne zumindest den Hauptschulabschluss zu erreichen, während deutsche dreimal so häufig die Hochschulreife erwerben. Auch im Schuljahr 2013 lag der Anteil der ausländischen Schulabgängerinnen und -abgänger ohne Hauptschulabschluss mit 7% deutlich über dem von 3%, welcher bei deutschen Schülerinnen und Schüler zu finden ist (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015, S. 222). Allerdings verringerte sich der Anteil derer, die ohne Hauptschulabschluss abgehen, gegenüber dem Jahr 2009 um über 2 Prozentpunkte und gegenüber 2006 um fast 5 Prozentpunkte (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015, S. 238). Der Bildungsstand der Bevölkerung drückt sich laut Bildungsbericht 2008 im Grad der erreichten Kompetenzen und in den erworbenen Abschlüssen aus (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 29). In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und der Schülerleistung enger als in allen anderen OECD-Staaten (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 84). Man spricht von drei Risikolagen, durch die die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen beeinträchtigt sein können: *„wenn die Eltern nicht in das Erwerbsleben integriert sind (soziales Risiko), wenn die Eltern ein geringes Einkommen haben (finanzielles Risiko) oder über eine geringe Ausbildung verfügen (Risiko der Bildungsferne)“* (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, S. 27). Wie der Bildungsbericht 2006 durch seine Schwerpunktanalysen gezeigt hat, bilden mangelnde Erfolge bei der Förderung von Migrantinnen und Migranten ein zentrales Problem des deutschen Bildungssystems. An diesem Befund hat sich über die Jahre nichts Wesentliches geändert (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008, S. 85). Diese Fakten zeigen, dass die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund immer noch eine wesentliche Aufgabe des Bildungssystems ist. Auch wenn die Quote der ausländischen Jugendlichen in Baden-Württemberg, die einen mittleren Bil-

⁹ Im Schuljahr 2013/14 wurde der Migrationshintergrund sowohl an öffentlichen als auch an privaten Schulen erhoben (vgl. Statistisches Landesamt 2014; <http://www.statistik-bw.de/Pressemitt/2014202.asp/> 18.01.16/ 17.54 Uhr).

dungsabschluss erreichen, seit 2006 von 36% auf 46% gestiegen ist (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2011, S. 22) und im Jahr 2013 ebenfalls einen Anstieg um knapp 6% bzw. 8% Prozentpunkte im Bereich der Hochschulzugangsberechtigung (Fachhochschulreife oder Abitur) bei ausländischen Abgängerinnen und Abgängern zu verzeichnen ist. Dennoch liegt der Prozentsatz mit knapp 20% deutlich unter dem der deutschen Absolventinnen und Absolventen, welcher knapp 44% beträgt (vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung/Statistisches Landesamt BW 2015, S. 238). Anscheinend reichen die bisherigen Bemühungen zur Förderung von Schülerinnen und Schülern, die einen Migrationshintergrund haben und meist auch Deutsch als Zweitsprache lernen, vermutlich immer noch nicht aus, setzen an den falschen Voraussetzungen an oder finden nicht unter den richtigen Bedingungen statt.

Dabei finden sich in den Bildungsplänen der allgemein bildenden Schulen des Landes Baden-Württemberg durchaus Formulierungen, die die Erhebung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler sowie die Arbeit mit individuellen Förderplänen und differenziertem Unterricht beschreiben. So heißt es im Bildungsplan der Werkrealschule von 2010:

„die Werkrealschule zeichnet sich durch individuelle Förderangebote, intensivierte Berufswegeplanung und eine erste berufliche Grundbildung aus. Für jede Schülerin und jeden Schüler wird ein individueller Förderplan erstellt und fortgeschrieben. Damit wird auf Entwicklungsfortschritte, aktuelle Problemlagen und neue Aufgabenstellungen reagiert. Förderdiagnose und Förderplan setzen bei den Kompetenzen der Jugendlichen an. Sie zeigen ihnen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten sie schon erworben haben und worauf sie aufbauen können“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2010, S. 9).

Im Bildungsplan der Förderschule steht die umfassende Erhebung der *„Potenziale und Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern“* im Vordergrund (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 11). Weiter heißt es, dass

„ausgehend von den sich daraus ergebenden Erfordernissen [...] die Schule Bildungsangebote [gestaltet], die es dem Einzelnen ermöglichen, seine Stärken und Begabungen so zu entwickeln, dass er Anforderungen bewältigen kann [...]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 11). Er-

forderlich ist dazu *„eine dialogisch gestaltete Diagnostik, die die Entwicklungsgeschichte der Schülerinnen und Schüler, ihre Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Lernfortschritte prozesshaft und ressourcenorientiert wahrnimmt und diese interdisziplinär reflektiert und verarbeitet“* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 11).

Auch in der Verwaltungsvorschrift von 2008 wird eine Diagnose der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gefordert, bevor diese in eine Fördermaßnahme oder eine Vorbereitungsklasse kommen.

„[...] Hierfür [sollen] altersstufengemäße Sprachstandsfeststellungsverfahren eingesetzt werden, die u. a. die Bereiche Wortschatz, Satzbau, Ausdrucksfähigkeit und Leseverständnis umfassen“.

Außerdem wird eine Dokumentation der sprachlichen Fortschritte der Schülerinnen und Schüler gefordert (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008).

Ebenso werden die Forderungen nach individualisiertem und differenziertem Unterricht im kommenden Bildungsplan 2016 formuliert. Hier heißt es in den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb des Faches Deutsch unter den didaktischen Hinweisen:

„Der Deutschunterricht orientiert sich am jeweiligen Lernstand, [...]. [...] Individuelle Förderung ist Ziel und Praxis eines Unterrichts, der einer wachsenden Heterogenität der Schülerschaft gerecht werden muss. Der Unterricht berücksichtigt die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler ebenso wie unterschiedliche Formen des Lernverhaltens sowie der geschlechtsspezifischen oder soziokulturellen und motivationalen Disposition. Dazu bedarf es der Differenzierung als Unterrichtsprinzip. Lernstandsdiagnostik und nach Komplexität, Schwierigkeitsgrad und Unterstützungsangeboten differenzierende Lernaufgaben und Lernsituationen sollten als Möglichkeiten verstanden werden, um alle Schülerinnen und Schüler beim Erwerb der angestrebten Kompetenzen zu begleiten“ (http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_lg (20.01.16/ 9.33 Uhr).

Diese Formulierungen sprechen dafür, dass die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler, die an den Voraussetzungen der Einzelnen bzw. des Einzel-

nen ansetzen soll, längst in den Schulen zur Normalität im Alltag gehören müsste. Allerdings zeigen die Erfahrungen in der Praxis, dass dies nicht der Fall ist. Den meisten Lehrkräften fällt es schwer, den individuellen Förderbedarf zu erheben, da ihnen die dazu geeigneten Diagnoseverfahren fehlen¹⁰. Auch sind viele Lehrkräfte in der Diagnose- und Förderkompetenz nicht in dem Maße aus- und fortgebildet, wie es für einen adäquaten Umgang mit diagnostischen Beurteilungen und individuellen Förderplänen notwendig ist¹¹.

Hinzu kommen zahlreiche Einflussfaktoren, die zum einen den Spracherwerb und zum anderen die Entwicklung der Jugendlichen individuell beeinflussen können. Einige dieser Faktoren wurden unter Punkt 2.2.2 bereits erwähnt. Auch spielen für DaZ-Lernende in der Sekundarstufe einige Besonderheiten eine Rolle, auf die im Anschluss näher eingegangen wird.

2.4 Schülerinnen und Schüler mit DaZ in der Sekundarstufe

Die Schülerschaft, welche in der Sekundarstufe anzutreffen ist, ist, wie in der Einleitung bereits erwähnt, sehr heterogen. Sie setzt sich zum einen aus Schülerinnen und Schülern zusammen, für die die deutsche Sprache ihre Erstsprache darstellt, d.h. die diese Sprache seit der Geburt als einzige Sprache erwerben. Und zum anderen aus Jugendlichen, die unterschiedlich lange in Deutschland leben, die die deutsche Sprache unterschiedlich lange erwerben und zu ganz unterschiedlichen Zeitpunkten ihrer Biographie nach Deutschland kommen. Auch zeigen die Ausführungen der vorherigen Kapitel, dass es bei dem Versuch, die Gruppe der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, die die deutsche Sprache nicht als Erstsprache erwerben, unterschiedliche Definitionen gibt. So ist, wie bereits dargelegt, der Begriff des Migrationshintergrundes eher problematisch, da dieser nicht einheitlich definiert wird. Auch werden meist nicht alle Merkmale, die zu dieser Definition führen, erhoben. Der Begriff der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen, wie er vom Mercator-Institut verwendet wird, ist ebenfalls schwierig, da in den Regelklassen und auch in den Vorbereitungsklassen nicht nur Schüle-

¹⁰ Gründe für diese Problematik finden sich in Kapitel 3 & 4 sowie 6.3.1 der vorliegenden Arbeit.

¹¹ Auf die Diagnose- und Förderkompetenz von Lehrkräften wird unter Punkt 3.3 näher eingegangen.

rinnen und Schüler zu finden sind, die neu, also wie bei Mercator definiert mit einer Aufenthaltsdauer unter einem Jahr, nach Deutschland zugewandert sind. So machten im Jahr 2014 diese nur etwa 1% der Gesamtzahl der Kinder und Jugendlichen zwischen sechs und 18 Jahren in Deutschland aus (vgl. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln 2015, S. 20).¹²

Die meisten Jugendlichen haben, wenn sie in die Sekundarstufe kommen, in der Zweitsprache bereits verschiedene Kompetenzen erworben und einige bringen zudem eine hohe Sprachkompetenz in ihrer Erstsprache mit. In Kontakt mit der deutschen Sprache kommen sie sowohl im Unterricht als auch in außerschulischen Situationen. Die Qualität und die Quantität dieses Kontaktes, gerade im außerschulischen Umfeld, können sehr unterschiedlich ausfallen. Einige Schülerinnen und Schüler sind sowohl im Lern- als auch im Sprachverhalten völlig unauffällig oder sogar sehr erfolgreich. Auf der anderen Seite gibt es Kinder und Jugendliche, die erhebliche Schwierigkeiten im Deutschen haben (vgl. Knapp 2011, S. 193). Die Unterschiede im Hinblick auf Einflussfaktoren wie Kontaktalter, Kontaktzeitraum, -intensität und Qualität des Kontaktes, Motivation, Sprachbegabung sowie Einfluss der Erstsprache, soziokulturelle und auch sozioökonomische Bedingungen und individuelle Voraussetzungen spielen eine große Rolle¹³. Da diese Faktoren bei allen Jugendlichen aufgrund ihrer Biographien unterschiedlich ausgeprägt sind, ist es schwierig, einen einheitlichen Bezugsrahmen herzustellen oder anzunehmen. Meist ist es für die Lehrperson schwierig, überhaupt Informationen oder Daten bezüglich der Biographie zu erheben, da die Schüler zu einigen Aspekten selbst oft nur spärlich Auskunft geben können und die Eltern häufig die deutsche Sprache nicht ausreichend beherrschen oder Auskünfte über das Wohnumfeld oder die familiäre Situation aus Scham und Angst vor Vorurteilen bewusst nicht geben. Dabei ist es gerade dieses „Hintergrundwissen“, das Lehrpersonen benötigen, um zum einen der Schülerin bzw. dem Schüler eine gezielte und individuelle Förderung zukommen zu lassen und um zum anderen mit sozialen, motiva-

¹² Demzufolge ist der im Titel der vorliegenden Arbeit verwendete Begriff Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund eher schwierig und könnte dazu führen, dass verschiedene Leserinnen und Lesern aufgrund unterschiedlicher Vorstellungen des Begriffes einzelne Aspekte anders interpretieren oder einordnen. Aus diesem Grund wird im Folgenden häufig von Schülerinnen und Schüler bzw. Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ) oder mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern bzw. Jugendlichen gesprochen.

¹³ Die verschiedenen Einflussfaktoren wurden unter Punkt 2.2.2 bereits ausführlich erläutert, daher werden sie an dieser Stelle nur kurz erwähnt.

tionalen und emotionalen Schwierigkeiten seitens der Jugendlichen besser umgehen zu können.

Im Grunde müssen Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, Enormes leisten. Für sie ist Deutsch zum einen Medium des Unterrichts und zum anderen auch Ziel des Zweitspracherwerbsprozesses. Sie müssen die Sprache noch lernen, bekommen aber parallel in dieser, teilweise noch fremden Sprache, Fachwissen in unterschiedlichen Fächern vermittelt, welches später für den Erfolg und das Bestehen von Prüfungen relevant ist (vgl. Kniffka/Siebert-Ott 2009, S.17). Dabei sind sie oft einem Unterricht ausgesetzt, der nicht auf ihre Bedürfnisse hin ausgerichtet ist, da immer noch nicht alle Lehrkräfte über die dafür notwendigen Kenntnisse verfügen oder aber auch des Bewusstseins für die Problematik fehlt (vgl. Belke 2003a, S. 3). So kann in den Bereichen der Erstsprachen- und Fremdsprachendidaktik auf zahlreiche Materialien, Methoden und bewährte didaktische Konzepte zurückgegriffen werden. Im Bereich der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache sieht dies anders aus. Die Bemühungen eine Didaktik des Deutschen als Zweitsprache aufzubauen sind eher am Ergebnis ausgerichtet und nicht schülerzentriert, der Regelunterricht bleibt davon oft unberührt und es ergibt sich nicht automatisch ein Handlungsrahmen für den Unterricht (vgl. Belke 2012, S. 5).

Viele Schülerinnen und Schüler haben vor Eintritt in die Sekundarstufe keine Sprachfördermaßnahme durchlaufen, da sie evtl. in der Primarstufe aufgrund guter konzeptionell mündlicher Kenntnisse eine gute allgemeine Sprachkompetenz bescheinigt bekommen haben. Dies könnte daran liegen, dass die Kinder und Jugendlichen über sprachliche Grundfertigkeiten im interpersonalen Bereich verfügen (BICS) ihnen aber die Fähigkeiten, kognitiv anspruchsvollere und kontextreduzierte Texte zu verarbeiten (CALP), fehlen (vgl. Apeltauer 2001a, S. 632). Der Unterricht in der Sekundarstufe ist im Gegensatz zu dem der Primarstufe, welcher in hohem Maße auf konzeptionell mündliche Kenntnissen aufbaut, eher konzeptionell schriftlich ausgerichtet. In Erzählsituationen wie dem Erzählkreis tritt die sprachliche Form in den Hintergrund, der Inhalt ist von Bedeutung und wird in erster Linie wahrgenommen. Häufig wenden Schülerinnen und Schüler sogenannte Vermeidungsstrategien an, in dem sie bewusst Situationen und Themen umgehen, bei denen ihre sprachlichen Schwierigkeiten auffallen könnten. Sie greifen auf einfache Redewendungen und Wörter zurück. Erst zum Ende der Primarstufe oder gar in der Sekundarstufe kommen diese „*verdeckten Schwierigkeiten*“ zum

Vorschein, da der Unterricht zunehmend auf der konzeptionell schriftlichen Ebene stattfindet und Sachverhalte auf früher vermittelten Unterrichtsinhalten aufgebaut werden, die als vorausgesetzt angesehen und weiter entwickelt werden (vgl. Knapp 1999, S. 31). Die Unterrichtskommunikation und auch die Texte nehmen an Komplexität zu und stellen höhere Ansprüche an die Planung und Überarbeitung. Auch die Informationsdichte von bspw. Sachtexten ist höher als in der Primarstufe. Beim Verfassen von Texten zeigen sich bei Schülerinnen und Schülern beim Zweitspracherwerb insbesondere Probleme im Bereich der Morpho-Syntax sowie dem Wortschatz. Darüber hinaus können unterschiedliche Wahrnehmungen von Schreibaufgaben, Unterschiede im Welt- und Fachwissen zum Teil spezifische Schwierigkeiten darstellen (vgl. Aschenbrenner u.a. 2009, S. 236). Dies sind nur einige Bereiche bei denen Schwierigkeiten auftreten können. Eine genauere Darstellung der möglichen Schwierigkeiten für Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Lernbereichen erfolgt jeweils im Zusammenhang mit der Darstellung der einzelnen Kompetenzbereiche (Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit).

All diese Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Voraussetzungen gilt es in der Sekundarstufe beim Erlernen der deutschen Sprache, ganz egal, ob diese ihre Erst- oder Zweitsprache ist, zu unterstützen. Um diese individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler kompetent einschätzen und einordnen zu können, bedarf es einer ausführlichen Erhebung bzw. Diagnose des Lernstandes und somit Diagnosekompetenz der Lehrkräfte. Im Folgenden soll der Begriff der Diagnose näher betrachtet werden. Es findet eine Auseinandersetzung mit verschiedenen Zielsetzungen und Strategien statt. Dies ist notwendig, um nachvollziehen zu können, welcher Zielsetzung und Strategie das später in der vorliegenden Arbeit beschriebene Verfahren folgt.

3 Diagnose und Diagnosekompetenz

3.1 Diagnose – was ist das?

Das Wort Diagnose kommt aus dem Griechischen von *diagnosis* und ist im Fremdwörterbuch umschrieben mit „*das Erkennen, Feststellen einer Krankheit (Med.)*“ (vgl. Dudenredaktion 1991, S. 96).

Im Buch für sinn- und sachverwandte Wörter finden sich unter Diagnose zum einen Umschreibungen wie ‚Befund‘, ‚Feststellung‘, ‚Beurteilung‘ und ‚die Diagnose erstellen‘. Weiter stehen unter ‚diagnostizieren‘ die Verben ‚erkennen‘ und ‚untersuchen‘ (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 1997, S. 171). Eine Diagnose kann in ganz verschiedenen Bereichen notwendig sein. Sie wird immer dort erwartet, wo etwas, das nicht der Norm entspricht zu identifizieren und zu beschreiben, um eine mögliche Lösung oder Besserung des Problems oder der Krankheit zu finden. Zu überlegen ist immer, warum, wofür und womit diese Diagnose durchgeführt wird bzw. geführt werden soll.

Im medizinischen Bereich steht ganz allgemein die Erkenntnis der Beschaffenheit eines psychischen oder physischen Zustands aufgrund von Symptomen im Vordergrund. Es handelt sich meist um die Feststellung eines momentanen Zustandes (vgl. Bundschuh 2005, S.35).

„Diagnostik umfasst die Gesamtheit der Verfahren und Theorien, die dazu dienen, Verhalten und psychische Prozesse einzelner Personen oder auch Gruppen zu erforschen“ (Bundschuh 2005., S. 33).

Im Bereich der sonder- oder heilpädagogischen Arbeit hatte Diagnostik schon immer einen hohen Stellenwert, wurde aber auch kritisch betrachtet. Die Erwartungen an die Diagnostik erweisen sich im sonder- und heilpädagogischen Bereich als sehr hoch, gerade was das Auffinden optimaler Förderwege betrifft (vgl. Bundschuh 2005, S. 34).

Die Psychodiagnostik soll nach Bundschuh im Allgemeinen überdauernde Eigenschaften bestimmen. Sie ist aus diesem Grund nicht nur Diagnose, sondern auch Prognose, also ein Vorhersagen von Verhalten unter der Berücksichtigung, „[...] der dem Individuum zugrunde liegenden Persönlichkeitsmerkmalen und Eigen-

schaften [...]“ (vgl. Bundschuh 2005, S. 35f). Diagnose und auch Prognose geben nur den Impuls für weitere sich anschließende Maßnahmen zu einem späteren Zeitpunkt. Sowohl die der diagnostischen Methoden als auch die anschließenden Maßnahmen müssen immer individuell auf den jeweiligen „Fall“ abgestimmt sein (vgl. Bundschuh 2005, S. 36).

In dem der Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsprojekt geht es darum den Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers zu „diagnostizieren“ bzw. einzuschätzen, um anschließend den Unterricht und die evtl. notwendigen Fördermaßnahmen darauf abzustimmen. Von Bedeutung sind für die Entwicklung eines Verfahrens somit die Aspekte zur Pädagogischen Diagnostik sowie die fachlichen Aspekte der Sprachkompetenz, deren Darstellung in Kapitel 5 vorgenommen wird. Im Folgenden wird der Begriff der Pädagogischen Diagnostik ausgeführt.

3.1.1 Pädagogische Diagnostik

Gerade in den 70er und 80er Jahren war die Pädagogische Diagnostik *„ein heftig umstrittenes und unklares Programm“*, aus diesem Grund lassen sich auch unterschiedlichste Definitionen finden (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 12).

Die Pädagogische Diagnostik wird in Abgrenzung zur Psychologischen Diagnostik gesehen, obwohl die beiden Begriffe oft zusammen (als Begriffspaar) gebraucht werden. Das liegt daran, dass die Pädagogische Diagnostik eng mit der Psychologischen Diagnostik verbunden ist, gerade, im Hinblick auf die Methoden, Verfahren oder Theorien (vgl. Klauer 1978, S. 6). Kleber (1992) formuliert, dass die wissenschaftliche Disziplin „Diagnostik“, wenn sie zur Gewinnung von relevanten Aussagen auf psychologische Fragestellungen bezogen ist, zur Psychologischen Diagnostik wird. Gibt sie Auskunft über pädagogische Fragestellungen, so wird sie zur Pädagogischen Diagnostik (vgl. Kleber 1992, S. 16). Allerdings können seiner Meinung nach in der Pädagogik, je nach Spezifität einer Fragestellung, unterschiedliche Methoden und somit auch Diagnostiken eingesetzt werden. Aus diesem Grund nennt Kleber die „Diagnostik in der Pädagogik“ als zu verwendenden Begriff (vgl. Kleber 1992, S.36). Klauer stellt 1982 fest, dass Psychologen in der Pädagogischen Diagnostik eine Möglichkeit sehen ihre wissenschaftlich-diagnostische Kenntnis und Instrumente auf praktisch bedeutsame Probleme anzuwenden (vgl. Klauer 1978, S. 3).

Ingenkamp/Lissmann halten diese Definition Pädagogischer Diagnostik für angemessen:

„Pädagogische Diagnostik war nach ihren Aufgaben, Zielen und Handlungsfeldern immer eigenständig. Sie hat zwar ihre Methoden und auch viele Denkweisen der Psychologischen Diagnostik entlehnt, [...]. Aber auch die Psychologische Diagnostik hat einige Jahrzehnte vorher viele Methoden und Modelle der Medizin und Biologie entlehnt, ohne deswegen aus diesen Disziplinen <<herausgewachsen>> zu sein“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 12).

Eine Definition, die als Zielsetzung eindeutig die Schullaufbahnberatung mit dem Fokus der Selektion hat, ist die der Bund-Länder-Kommission von 1973. So heißt es:

„Unter Pädagogischer Diagnostik werden alle Maßnahmen zur Aufhellung von Problemen und Prozessen sowie zur Messung des Lehr-Lernerfolges und der Bildungsmöglichkeiten des Einzelnen im pädagogischen Bereich verstanden, insbesondere solche, die der individuellen Entscheidung über die Wahl der anzustrebenden Qualifikationen der Schullaufbahn, des Ausbildungsgangs [...] und der Berufsausbildung sowie der Weiterbildung dienen“ (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 75).

Damals wird als sofortige Maßnahme festgelegt, dass die pädagogische Diagnostik in die Lehreraus- und -weiterbildung aufgenommen wird (vgl. Bund Länder-Kommission 1973, S. 76).

Eine weitere Ausrichtung, nämlich die der curricularen Seite, nimmt die Definition von Reulecke und Rollet in den Blick:

„Diagnostik in schulischen Entscheidungssituationen hat den Zweck, Informationen zur Optimierung des pädagogischen Handelns zu gewinnen. Entsprechend unterscheidet man zwischen Pädagogischer Diagnostik im engeren Sinne, die die Planung und Kontrolle von Lehr- und Lernprozessen zum Gegenstand hat und Pädagogischer Diagnostik im weiteren Sinne, die alle diagnostischen Aufgaben im Rahmen der Bildungsberatung umfaßt“ (Reulecke/Rollet 1976, S. 177)

Sie sind der Meinung, dass bei der Pädagogischen Diagnostik „ [...] *an die Stelle der therapeutischen Ziele die curriculare Zielmatrix [tritt]*“ (vgl. Reulecke/Rollet 1976, S. 177).

Alle diese Definitionen beschreiben die Pädagogische Diagnostik durch Angaben ihrer Aufgaben, nach Klauer ist dies aber problematisch, da „*sich das Aufgabengebiet der Pädagogischen Diagnostik fortwährend wandelt [...]*“ (Klauer 1978, S. 5). Er ist weiterhin der Meinung, dass es mit den pädagogischen Konzepten der Lehr- und Lernforschung variiert (vgl. Klauer 1978, S. 5.).

So formuliert er einen formaleren Ansatz:

„Pädagogische Diagnostik ist das Insgesamt von Erkenntnisbemühungen im Dienste aktueller pädagogischer Entscheidungen“ (Klauer 1976, S. 5).

Dabei geht es seiner Meinung nach nicht um die Entdeckung allgemeiner Zusammenhänge, sondern um die nähere Kategorisierung bzw. Einordnung eines Einzelfalls (vgl. Klauer 1978, S. 5.). Die Erkenntnisgewinnung steht dabei immer im Dienste einer pädagogischen Entscheidung. Dies ist für ihn ein erhebliches Abgrenzungsmerkmal zur Forschung, da in der pädagogischen Forschung nicht das einzelne Individuum und die aktuelle Entscheidung im Vordergrund stehen (vgl. Klauer 1978, S. 6).

Bei Ingenkamp/Lissmann findet sich folgende Definition, die sie für angemessen halten:

„Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen Lernenden und den in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen sowie die mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13).

Dabei verstehen sie

„unter diagnostischer Tätigkeit [...] ein Vorgehen [...], in dem (mit oder ohne diagnostische Instrumente) unter Beachtung wissenschaftlicher Gütekriterien beobachtet und befragt wird, die Beobachtungs- und Befragungsergebnisse interpretieren und mitgeteilt werden, um ein Verhalten zu beschreiben und/ oder die Gründe für diese Verhalten zu erläutern und/oder künftiges Verhalten vorherzusagen“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 13.)

Als Hauptaufgabe der Pädagogischen Diagnostik sehen Ingenkamp/Lissmann das Treffen richtiger Entscheidungen für die/den Lernende/n, wobei sich die Entscheidungen auf Förderungs-, Platzierungs- und Selektionsmaßnahmen beziehen. Dabei geht es immer darum, die Lage der/des Lernenden zu optimieren. Zum Einsatz kommen wissenschaftliche Methoden. Im Blick ist immer der Gesamtbereich pädagogischen Handelns. Nicht alleine das Verbessern der Lernprozesse und Hilfestellungen für individuelle Entscheidungen sind diagnostische Tätigkeiten, sondern auch allgemeine Erkenntnisgewinnung bei beispielsweise der Angemessenheit bestimmter didaktischer Vorgehensweisen, des Einsatzes von Materialien und Medien für bestimmte Situationen und Schülerinnen und Schüler. Diesen Aspekt zählen sie allerdings zur Lehr- und Lernforschung oder der pädagogischen Forschung (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 14). Für sie zählt die Evaluation von Curricula nicht zur Aufgabe der Pädagogischen Diagnostik, da bei der Evaluation die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler nur als „Merkmalsträger“ gebraucht wird, um Aussagen zu treffen. Bei der Pädagogischen (-psychologischen) Diagnostik dagegen steht die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler mit ihren/seinen Fähigkeiten, Kompetenzen, Einstellungen und ihrer/seiner Motivation einschließlich ihrer/seiner sozialen Beziehungen im Vordergrund, um Klarheit über den bereits erreichten Entwicklungsstand und seine entwicklungsfähigen Potenziale zu gewinnen (vgl. Horstkemper 2006, S. 5) und um die didaktischen Maßnahmen auf die individuellen Voraussetzungen und persönliche Situation auszurichten (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 14). Somit lassen sich unterschiedliche Strategien und unterschiedliche Zielsetzungen von Diagnose erkennen. Zum einen die Statusdiagnostik bzw. das Ziel der Selektion mit der Anpassung an die Lernumgebung und zum anderen die Prozessdiagnostik mit dem Ziel der Modifikation des Lernens. Die Statusdiagnostik beschreibt einen Ist-Zustand zu einem bestimmten Zeitpunkt. Sie kann zum einen für die Diagnose und zum anderen auch für die Prognose verwendet werden (vgl. Kleber 1992, S. 46). Die Prozessdiagnostik

verknüpft mehrere Informationen verschiedener Zeitpunkte miteinander und vergleicht das Verhalten in der Jetzt-Situation mit früherem Verhalten, um Beurteilungen zu ergänzen oder auch zu relativieren (vgl. Kleber 1992, S. 48). Je nachdem, welche Strategie bei der Diagnose gewählt wird, lassen sich bestimmte Ziele gut erreichen, andere nicht so gut oder gar nicht. Die Konsequenzen aus der gewählten Strategie und die getroffene diagnostische Entscheidung beeinflussen den Lebensweg unterschiedlich. Es gibt Entscheidungen, die diesen massiv beeinflussen und solche, die ihn nur kurzfristig beeinflussen, weil sie revidierbar sind (vgl. Horstkemper 2006, S. 5.). Die Ansprüche an die Qualität dieser diagnostischen Entscheidungen sind unterschiedlich. Für die Entscheidungen, die langfristig beeinflussen wie z.B. Schullaufbahnentscheidungen, werden besonders hohe Ansprüche an die Qualität gestellt. Die Aussagen der Lehrkraft, die den Schüler bzw. die Schülerin betreuen sind von großer Bedeutung, die alltagsdiagnostischen Erkenntnisse gehen in solche Entscheidungen in hohem Maße ein und beeinflussen die Motivation, das Selbstbewusstsein, Schulfreude, Anstrengungsbereitschaft und Einschätzung eigener Fähigkeiten. Umso wichtiger ist es für diese Entscheidungen Experten heran zuziehen (vgl. Horstkemper 2006, S. 5) bzw. die Diagnosekompetenz der Lehrkräfte zu schulen¹⁴.

Im Hinblick auf die Zielsetzung diagnostischer Urteile lässt sich idealtypisch eine Unterscheidung in zwei große Richtungen vornehmen: die Selektions- bzw. Auslesediagnostik oder Platzierungsdiagnostik und die Modifikations- bzw. Förderdiagnostik oder Interventionsdiagnostik (vgl. Kleber 1992, S. 53). Von Selektion wird gesprochen, *„wenn nur eine Form der Betreuung oder des Lehrangebots verfügbar ist und die Bewerber zugelassen oder abgewiesen werden können“* (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 33). Unter Platzierung versteht man die Zuweisung eines Schülers oder einer Schülerin zu verschiedenen Stufen der Betreuung nach bestimmten Merkmalsdimensionen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 33.). Bei der Klassifikation werden die Schülerinnen und Schüler nach verschiedenen Merkmalen verschiedenen gleichwertigen Gruppen zugewiesen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008 S. 33.). Die Modifikationsdiagnostik hat nicht die Auswahl als Ziel, sondern die Veränderung von Verhalten oder Bedingungen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 3). Beide Richtungen stellen eine prototypische Ausprägungen dar, in der

¹⁴ Auf die Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften und deren Anforderungen wird in Kapitel 3.3 näher eingegangen.

Realität sind sie nicht überschneidungsfrei (vgl. Horstkemper 2006, S. 5). Die Verwendung der unterschiedlichen Termini führt zunächst zu Verwirrung, sie zeigt allerdings, wie unterschiedlich die Sichtweisen sind. Im Folgenden wird versucht, die zwei unterschiedlichen diagnostischen Zielsetzungen Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik und Modifikation bzw. Förderdiagnostik genauer zu beschreiben und voneinander abzugrenzen.

3.1.2 Selektions-/ Zuweisungsdiagnostik

Die Selektions- bzw. Zuweisungsdiagnostik hat als Zielsetzung die Auswahl von Personen oder Bedingungen beispielsweise bei der Feststellung eines besonderen Förderbedarfs mit anschließender Zuweisung in eine geeignete Schulform und ist von der Strategie auf die Erfassung des Zustandes einer Person zu einem gegebenen Zeitpunkt ausgerichtet und somit der Statusdiagnostik zuzuordnen (vgl. Horstkemper 2006, S. 5f & Kleber 1992, S. 55). Die diagnostische Aufgabe besteht darin, festzustellen, ob die bisherige Lernumgebung angemessen ist oder ob eine andere vorgeschlagen werden muss, und zu prognostizieren, wie die weitere Entwicklung verlaufen könnte. Hierbei handelt es sich um eine, über die alltäglichen diagnostischen Aufgaben einer Lehrkraft, hinausgehende Tätigkeit. Für diese Form der Diagnose stehen speziell ausgebildete Lehrkräfte und spezielle Verfahren und Instrumentarien zur Verfügung. Diese Lehrpersonen benötigen ein spezielles Wissen über die Qualität der verschiedenen Lernumgebungen und der häuslichen Ressourcen. Die Aufgabe dieser Diagnose ist im Falle der Zuweisung mit einem entsprechenden Gutachten abgeschlossen (vgl. Horstkemper 2006, S. 5f). Bei einer Selektion spielt immer auch der Fördergedanke eine Rolle, mit der Veränderung der Lernumgebung soll immer auch eine passgenauere Förderung verbunden sein.

3.1.3 Modifikations-/Förderdiagnostik

Von Modifikations- bzw. Förderdiagnostik spricht man, wenn es darum geht, Vorschläge für Maßnahmen zur Lern- bzw. Verhaltensänderung zu formulieren. Sie ist auf die Erfassung der Aspekte, die eine Veränderung bzw. einen Veränderungsprozess ermöglichen ausgerichtet (vgl. Horstkemper 2006, S. 5). Hier steht der

Lernprozess im Fokus, mit Hilfe von Beobachtungen, Analysen von Eigenproduktionen wie Lerntagebüchern oder Interviews werden Stärken/Schwächen-Profile erstellt, die ein umfassendes Bild des Einzelnen ergeben. Es werden differenzierte Einzelprofile erstellt, bei denen sowohl die Ressourcen sowie die Defizite als auch die Bedürfnisse einer Person erfasst werden, um auf Grundlage dieser geeignete Fördermaßnahmen zu planen und durchzuführen (vgl. Bredel 2007, S. 100). Diese Form der Diagnose nennt man auch Prozessdiagnostik (vgl. Siemes 2008, S. 13). Im Gegensatz zur Statusdiagnostik endet hier die Aufgabe nicht mit dem Formulieren der Fördermaßnahmen, sondern es folgt ein permanentes Überprüfen der Wirksamkeit der Maßnahmen, um die weitere Entwicklung zu dokumentieren und ggf. neue diagnostische Schritte einzuleiten und die Fördermaßnahme anzupassen (vgl. Horstkemper 2006, S.5). Bei der

„Verhaltensmodifikation [...] soll das individuelle Verhalten gemäß einem Zielkriterium [...] verändert werden. Mit der Bedingungsmodifikation will man dagegen die Lernumwelt [...] so verändern, dass sie dem Individuum besser angepasst ist“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 34).

Analysiert man die Anwendungssituationen, in denen Diagnosen stattfinden, so lässt sich recht schnell erkennen, dass diese Unterscheidung in Selektions- und Förderdiagnostik nicht immer eindeutig möglich ist. Die Grenzen zwischen diesen beiden Zielsetzungen sind fließend, es lassen sich verschiedene Übergangsformen erkennen.

Im Schulalltag trifft man meist noch auf die defizitorientierte Diagnose, die der Statusdiagnostik zuzuordnen ist. In den Fokus der Betrachtung rückt hier die Frage, welche „Lücken“ der Schüler oder die Schülerin bei der Bearbeitung einer Aufgabenstellung hat. Diese Form der Diagnose kann in einigen Fällen hilfreich sein, z. B. wenn man herausfinden will, ob ein bestimmtes Fehlermuster erkennbar ist. Geeignet ist diese Form der Diagnose auch, um Defizite des durchgeführten Unterrichts aufzuzeigen und diesen von Seiten der Lehrkraft zu reflektieren. Zeigt sich bei allen bzw. vielen Schülern und Schülerinnen einer Lerngruppe das gleiche Defizit, so könnte dies auch am Unterricht, welchen die Lerngruppe erfahren hat, liegen. Allerdings ist diese Form der Diagnose kritisch zu betrachten, besonders, wenn sie die einzige Form der Diagnose darstellt und in Selektionsentscheidungen mündet (vgl. Siemes 2008, S. 14).

Den Blick stärker auf den Prozess gerichtet hat die verfahrensorientierte Diagnose, hier wird überprüft, ob die Schülerin oder der Schüler ein bekanntes Verfahren sicher beherrscht. Anwendung findet diese Form der Diagnose vorrangig im naturwissenschaftlichen Bereich und bei geschlossenen Aufgabenformaten (vgl. Siemes 2008, S. 14).

Bei der Diagnose von Schülerleistungen sollte allerdings nicht nur das reine Abfragen von Verfahren stehen, vielmehr sollte das Verstehen in den Vordergrund treten. Um zu überprüfen, ob Schülerinnen und Schüler einen Begriff, einen Text oder ein Modell verstanden haben, sollte die verstehensorientierte Diagnose Anwendung finden. Hierfür bieten sich Gespräche oder Interviews an, da die Aufgaben in Schulbüchern oft nur reine Reproduktion erfordern (vgl. Siemes 2008, S. 14f).

Ein umfassendes Bild kann sich die Lehrperson mit der ressourcenorientierten Diagnose verschaffen. Diese lässt sich der systemischen Diagnostik zuordnen, die nicht nur das einzelne Individuum in den Blick nimmt, sondern das soziale System als Bezugspunkt mit einbezieht (vgl. Siemes 2008, S. 17). Die ressourcenorientierte Diagnostik bezieht sowohl das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler sowie das Umfeld dieser mit ein (vgl. Siemes 2008, S. 16). Unter Ressourcen versteht man

„im pädagogischen und psychologischen Sinne [...] im allgemeinen physische und psychische Qualitäten von menschlichem Verhalten sowie entwicklungsfördernde Lebensbedingungen [...]“ (Willenbring 2004, S.10).

Unterschieden wird zwischen Personen- und Umweltressourcen. Willenbring nennt Ressourcen in Anlehnung an Petzold (1997) auch „Kraftquellen“, die genutzt werden können, um das Leben zu meistern. Diese Form der Diagnose fordert eine andere Art der Wahrnehmung und der Denkweise sowie eine andere Grundhaltung der Lehrperson (vgl. Willenbring 2004, S. 14). Hier könnten Fragestellungen wie *„Was kann das Kind schon?“, „Was muss es noch lernen“* und *„Was kann es als Nächstes lernen?“*, die von Dehn/Hüttis-Graf formuliert wurden, um den Blick des Beobachtens auf das Können zu richten, leitend sein (vgl. Dehn/Hüttis-Graf 2006, S. 18).

Sowohl die verstehens- als auch die ressourcenorientierte Diagnostik nehmen das bereits vorhandene Wissen der Schülerinnen und Schüler in den Blick. Diesen

Aspekt haben beide gemein. Daraus lässt sich die kompetenzorientierte Diagnose ableiten, bei der zunächst die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler erfasst werden und darauf aufbauend der Unterricht konzipiert wird. Hier wird nicht wie im defizitorientierten Ansatz nur erhoben, was die Schülerinnen und Schüler nicht können, sondern an den bereits vorhandenen Kenntnissen angesetzt. So können die in der Lerngruppe vorhandenen Ressourcen und das Lernumfeld effektiv genutzt werden. Wichtig hierbei ist die diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, die ihren diagnostischen Blick schulen und bereit sein sollten diagnostische Urteile zu hinterfragen sowie ggf. zu revidieren¹⁵.

In den zuvor ausgeführten Aspekten zeigt sich deutlich, dass psychologische und pädagogische Diagnostik nicht immer trennscharf zu unterscheiden sind und viele Teilaspekte, Methoden etc. übereinstimmen bzw. ähnlich sind, auch wenn in der Literatur oftmals unterschiedliche Begriffe verwendet werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Statusdiagnostik, die zunächst einen Ist-Zustand beschreibt, eigentlich am Anfang jeder Diagnose steht. Die Frage ist, welche Zielsetzung sich anschließt. Geht es darum nach dem Ist-Zustand eine Entscheidung zu treffen in Richtung einer Selektion oder einer Zuweisung bzw. Auslese oder soll, nachdem der Ist-Zustand beschrieben wurde, eine Förderung ansetzen? Dazu müsste der Prozess bis zum Erreichen eines oder mehrerer Ziele dokumentiert werden. Allerdings, so wendet Schlee ein, schließen sich Selektion und Förderung nicht aus, denn für eine gelingende Förderung ist auch eine Selektion notwendig (vgl. Schlee 2008, S. 124).

Im Folgenden werden verschiedene Methoden der Diagnostik, welche sowohl in der Psychodiagnostik als auch in der pädagogischen Diagnostik anzutreffen sind, erläutert.

3.2 Diagnostische Methoden

Es zeigt sich, dass die Wahl der Methoden stark von der Zielsetzung der Diagnose abhängt bzw. unter welchem Aspekt das diagnostische Handeln steht. Dieses

¹⁵ Ausführlichere Erläuterungen zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften, sind in Kapitel 3.3 der vorliegenden Arbeit zu finden.

kann sich auf folgende Aspekte beziehen: Dem Vergleich, der Analyse, der Prognose, der Interpretation, der Mitteilung bzw. dem Feedback und der Wirkungskontrolle. Der Vergleich wird angestellt, um ein Verhalten zu beschreiben und es somit mit früherem Verhalten des Individuums, Verhalten anderer oder auch Verhaltensbeschreibungen zu vergleichen und einzuordnen. Dazu sind Vergleichsaspekte nötig, diese werden als sachliche, individuelle und soziale Bezugsnorm bezeichnet. Kritisch ist dabei nur die Wahl der Bezugsnorm, wird diese falsch gewählt, kann es zu falschen Urteilen kommen¹⁶ (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 40). Eine Analyse ist notwendig, um Gründe für ein bestimmtes Verhalten zu finden (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 41). Bei der Prognose geht es darum künftiges Verhalten vorherzusagen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 41f). Nachdem die Informationen gesammelt wurden, müssen diese geordnet, kritisch beurteilt und gewichtet werden. Daraus ergibt sich dann eine wertende Stellungnahme, die Interpretation des Beobachteten (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 42). Zum Schluss müssen das Beobachtete und die Interpretation dessen dem Betroffenen und seinem Umfeld mitgeteilt werden, d.h. ein Feedback gegeben werden. Weiterhin muss die Wirkung dieser Mitteilung kontrolliert werden, um festzustellen, ob der gewünschte Erfolg erzielt wurde (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 43). Um zu einer diagnostischen Beurteilung zu gelangen, gibt es verschiedene Möglichkeiten. Nach Hesse/Latzko (2011) lassen sich drei Grobkategorien unterscheiden. Zu nennen sind die standardisierten Testverfahren, die Verhaltensbeobachtung und Gesprächsmethoden (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 81). Diese sollen anschließend erläutert werden.

3.2.1 Diagnostische Testverfahren

Unter einem diagnostischen Test verstehen Hesse/Latzko

„ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Merkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Hesse/Latzko 2011, S. 82).

¹⁶ Die Bezugsnormproblematik wird in Kapitel 4.3.1 konkreter dargestellt.

Sie sprechen von Schultests, wenn sich das zu untersuchende Merkmal auf schulrelevante Inhalte bezieht. Dazu zählen sowohl Testverfahren, die kognitive, motivationale, emotionale und soziale Aspekte des Lernens, also Lernvoraussetzungen erfassen, als auch Verfahren, die grundlegende schulische Leistungen messen. Als eine Untergruppe der Schultests werden sie auch Schulleistungstests genannt. Sie erheben die Kompetenzen bzw. Inhalte des schulischen Curriculums und sind somit wissenschaftliche Routineverfahren zur Feststellung des Kenntnisstandes in einem oder mehreren inhaltlich spezifizierten kognitiven Lernzielbereichen. Zu unterscheiden sind fächerübergreifende, allgemeine Schulleistungstests und Testverfahren für bestimmte Schulfächer, die jeweils unter Berücksichtigung der Lehrplananforderungen konzipiert wurden. Aufgrund von Vergleichen mit den Leistungen einer für die jeweilige Altersstufe, Klassenstufe oder Schulart repräsentativen Stichprobe (Eich- oder Normstichprobe) werden Aussagen über die Leistungshöhe formuliert. Bei einem Großteil der bestehenden Schulleistungstests ist der Referenzpunkt eine soziale Gruppe, der Maßstab wird anhand der Leistungen einer repräsentativen Gruppe festgelegt. Man bezeichnet diese Verfahren als sozialnormierte Testverfahren¹⁷ (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 82). Bei der Vielzahl an Testverfahren im Bereich der pädagogischen Diagnostik lassen sich zahlreiche Kriterien finden, nach denen diese klassifiziert werden können. Würde man eine Unterscheidung aufgrund des Testmediums vornehmen, dann ließen sich paper-pencil-Tests und Manipulations- bzw. Materialbearbeitungstests oder Bildertests unterscheiden. Zieht man die Verwendung der Sprache als Unterscheidungskriterium heran, so findet man verbale und nonverbale Testverfahren. Als weiteres Kriterium wäre der Zeitfaktor zu nennen, der eine Unterscheidung in Geschwindigkeits- und Niveautests trifft. Aber auch die Personenanzahl spielt eine Rolle, so kann man zwischen Gruppen- und Individualtest differenzieren. Die am häufigsten getroffene Klassifikation ist die in Fähigkeits- und Persönlichkeitstest, diese stellt jedoch eine relativ grobe Unterscheidung dar (vgl. Bundschuh 2005, S. 117 f).

¹⁷ Bei der Frage nach der Bezugsnorm lassen sich wie unter 3.2 erwähnt noch weitere Möglichkeiten finden, auf diese soll in Kapitel 4.3.1 eingegangen werden, da dort die Problematik der „richtigen“ Bezugsnorm aufgegriffen wird.

All diese Tests zählen zu den standardisierten Testverfahren¹⁸, für die spezielle Gütekriterien gelten, sowohl auf die Definition von standardisierten Tests als auch auf die Gütekriterien soll an anderer Stelle eingegangen werden.

3.2.2 Diagnostische Beobachtungen

Bundschuh (2005) versteht unter Beobachtung

„die aufmerksame Wahrnehmung und Registrierung von Ereignissen, Personen oder Sachen vor dem Hintergrund jeweils bestimmter Situationen“
(Bundschuh 2005, S. 139)

Er unterscheidet die gezielte, wissenschaftlich orientierte Verhaltensbeobachtung von den unreflektierten, alltäglichen und gewohnheitsmäßigen Wahrnehmungsvorgängen durch Zielgerichtetheit, Differenziertheit und Objektivität (vgl. Bundschuh 2005, S. 139).

Die Beobachtung erfüllt im Prozess der diagnostischen Urteilsbildung unterschiedliche Funktionen: Zu Beginn dient sie der Präzisierung der diagnostischen Fragestellung und der Generierung von Hypothesen. In diesem Fall entspricht sie dem anamnestischen Gespräch und der Exploration, da sie zum Sammeln von ersten Informationen eingesetzt wird. Zum Einsatz kommen zu diesem Zeitpunkt Beobachtungstechniken, die ein weites Spektrum an Verhaltensweisen erfassen können. Im weiter fortgeschrittenen diagnostischen Prozess kann sie zur Überprüfung von Hypothesen eingesetzt werden. Hier finden Beobachtungsverfahren, die Verhaltensweisen genau aufzählen wie z.B. Strichlisten, ihren Einsatz (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 88).

Bevor eine diagnostische Beobachtung stattfinden kann, sind vorab einige wichtige Fragestellungen in den Blick zu nehmen. Zunächst muss geklärt werden welche Art der Beobachtung durchgeführt werden soll. Bei einer offenen Beobachtung ist dem Beobachteten oder der Beobachteten bewusst, dass diese stattfindet. Bei einer verdeckten Beobachtung hingegen ist dies nicht der Fall. Findet eine teilnehmende Beobachtung statt, so ist der Beobachter Teil des Geschehens. Im Gegensatz zu einer nicht teilnehmenden Beobachtung, in der sich der Beobachter

¹⁸Auf standardisierte Verfahren wird in Kapitel 4.3 näher eingegangen; die Gütekriterien werden in Kapitel 3.4 erläutert.

dezent im Hintergrund hält. Will man ein sehr komplexes Thema beobachten, so bieten sich eine indirekte Beobachtung an, bei der das Geschehen per Video oder Tonband aufgenommen wird und später unter verschiedenen Aspekten ausgewertet werden kann. Auch sollte die Beobachtungsstichprobe, d.h. welche Person beobachtet werden soll, geklärt sein, sowie die Kodierung, also die Art und Weise bzw. Methode der Beobachtung (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 87f).

3.2.3 Diagnostische Gespräche

Hier lassen sich Anamnese, Exploration und Interview- Befragung als unterschiedliche Gesprächsformen nennen, die sich hinsichtlich ihres Strukturierungsgrades unterscheiden (Hesse/Latzko 2011, S. 85). Sowohl die Anamnese als auch die Exploration finden zu Beginn eines diagnostischen Prozesses statt und sind von ihrer Zielsetzung darauf ausgerichtet, erste Informationen über die Vorgeschichte des Problems und der zu beobachtenden Person zu sammeln, das Problem einzugrenzen und erste Hypothesen zu formulieren. Dabei geht die Exploration noch über die Entstehungsgeschichte hinaus und versucht ein umfangreicheres Bild zu erfassen (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 86). Bundschuh unterscheidet bei der Anamnese noch zwischen Eigen- und Fremdanamnese, solange sich die Informationen auf personenbezogene Daten beziehen ist die Anamnese subjektiv, sobald es sich aber um eine Fremdanamnese handelt, bei der weitere Personen in die Befragung integriert werden, kann es zu einer subjektiven Verzerrung kommen (vgl. Bundschuh 2005, S. 127). Das eigentliche diagnostische Gespräch stellt die Interview-Befragung dar. Diese hat zum Ziel, systematische Erkenntnisse zur Überprüfung der formulierten Hypothesen zu gewinnen. Die Befragung muss sorgfältig geplant und strukturiert werden, dabei sollte eine solche Interview-Befragung aus einer Vorbereitungs-, einer Durchführungs- und einer Auswertungsphase bestehen (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 86).

Aus den zuvor angeführten Aspekten ist zu erkennen, wie komplex das Wissen, welches zum Erstellen einer Diagnose benötigt wird, ist.

In den aktuellen Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg findet man an einigen Stellen die Forderung nach einer Diagnose bzw. Erhebung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler sowie die Erstellung und Fortschreibung eines individuellen Förderplans. Um diesen Forderungen gerecht werden zu können,

bedarf es einer fundiert ausgebildeten Diagnose- und Förderkompetenz der beteiligten Lehrkräfte. Im Folgenden wird der Begriff Diagnosekompetenz erläutert, dabei werden verschiedene Perspektiven in den Blick genommen.

3.3 Diagnosekompetenz von Lehrkräften

Kleber nutzt bewusst den Begriff „Diagnostik in der Pädagogik“, um das Spannungsverhältnis zwischen dem Diagnostiker und dem Pädagogen deutlich zu machen (vgl. Kleber 1992, S. 37). So ist für den Diagnostiker die Distanz zu den zu Beurteilenden als Grundlage des Handelns wichtig. Diese Distanz ist bei dem Pädagogen nicht gegeben, da er direkten pädagogischen Bezug zu den Schülerinnen und Schülern hat, der in pädagogischen Handlungsfeldern wichtig ist (vgl. Kleber 1992, S. 38f).

In den folgenden Ausführungen wird der Fokus auf die diagnostische Kompetenz gerichtet.

Helmke führt zunächst eine Definition von Weinert (2000) an: demnach ist die diagnostische Kompetenz eine von vier Basiskompetenzen für erfolgreichen Unterricht. Er bezeichnet diese als:

„[...] ein Bündel von Fähigkeiten, um den Kenntnisstand, die Lernfortschritte und die Leistungsprobleme der einzelnen Schüler sowie die Schwierigkeiten verschiedener Lernaufgaben im Unterricht fortlaufend beurteilen zu können, sodass das didaktische Handeln auf diagnostischen Einsichten aufgebaut werden kann.“ [...] (Helmke 2014, S. 119 zitiert Weinert 2000, S. 14f)

Auch nach Ossner gehört es zu den wichtigsten Kompetenzen einer Lehrkraft,

„die Entwicklungs- und Leistungsstände diagnostizieren zu können“ (Ossner 2006a, S. 24).

Er nennt diese Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenz, da für ihn die Diagnose, die Beurteilung und die Förderung zusammen gehören (vgl. Ossner 2006a, S. 25). Die Diagnose zeigt anhand von Hypothesen, wie ein Kind gefördert werden kann und eine Beurteilung, wie es gefördert werden muss (vgl. Ossner 2006a, S. 25). Dabei sollte man nicht vergessen, dass die didaktische Diagnose

auf keinem objektiven Grund beruht. Forschungen zu Entwicklungsständen können als Grundlage dienen, um Lernverläufe mit Hilfe eines Art Maßstabs einzuschätzen und Hypothesen zu formulieren, dennoch muss jeder Fall grundsätzlich individuell überprüft und betrachtet werden (vgl. Ossner 2006a, S. 25).

Nach Helmke wird unter diagnostischer Kompetenz im schulischen Kontext heute meistens die Fähigkeit verstanden, Personen oder Personengruppen zutreffend zu beurteilen bzw. genaue diagnostische Urteile abzugeben (Helmke 2014, S. 119). Allerdings ist nicht jede Beschreibung einer Person und nicht jede Aussage über eine Person bereits als eine Diagnose zu verstehen. Das charakteristische Merkmal einer Diagnose ist, dass anhand vorgegebener Kategorien, Begriffen und Konzepten geurteilt wird (vgl. Helmke 2007, S. 92). Dies setzt eine fundierte Wissensbasis der Lehrkraft voraus, die Kenntnisse über Grundlagen, Begriffe, Probleme und Instrumente der pädagogisch-psychologischen Diagnostik umfasst. Dazu gehören:

- Orientierung über die wichtigsten Gütekriterien diagnostischer Leistungen
- Kenntnisse typischer und häufiger Fehler und Verzerrungen des Lehrerurteils
- Fähigkeiten, im Unterricht einen Test ad hoc zu entwickeln, diesen einzusetzen und auszuwerten sowie die Rückmeldung der Ergebnisse
- Orientierung über ausgewählte Testverfahren für schulische Zwecke und Kenntnisse über Bezugsquellen

(vgl. Helmke 2007, S. 92 & Helmke 2014, S. 120)

Helmke verwendet den Begriff diagnostische Expertise und verweist bewusst auf das Konzept der Expertise, um sich von der diagnostischen Kompetenz abzuheben. Er ist der Meinung, dass Expertise das umfassendere Konzept darstellt, da sie

„sowohl methodisches und prozedurales Wissen (Verfügbarkeit von Methoden zur Einschätzung von Schülerleistungen und zur Selbstdiagnose) als auch konzeptuelles Wissen (Kenntnis von Urteilstendenzen und -fehlern) [umfasst sowie]“ (Helmke 2014, S. 119).

Genau hier zeigen sich die Schwierigkeiten der diagnostischen Kompetenz oder Expertise bzw. der Diagnose-, Beurteilungs- und Förderkompetenz von Lehrkräften.

ten, sie entwickelt sich nicht alleine aus Erfahrung heraus, sondern bedarf eines systematischen und angeleiteten Erwerbs (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 25)

Eine Lehrkraft führt genau genommen im Unterricht permanent eine Diagnose durch, sie beobachtet die Schülerinnen und Schüler, sie dokumentiert diese Beobachtungen und erhebt den Leistungsstand mit Hilfe unterschiedlicher Methoden. Allerdings ist es damit alleine nicht getan, die Bedeutung der diagnostischen Kompetenz wird erst ersichtlich, wenn klar ist, dass auf diese Beobachtung und Feststellung des Lernstandes Konsequenzen für den Unterricht, z. B. die Aufgaben- und Fragestellungen, die Unterrichtsmethoden und Sozialformen sowie die Themenwahl, folgen. Nur eine Lehrperson, die über die Stärken und Schwächen ihrer Schülerinnen und Schüler informiert ist, kann den Unterricht passgenau auf diese abstimmen und eine individuelle Förderung konzipieren. Voraussetzung dafür ist ein umfangreiches diagnostisches Wissen (vgl. Helmke 2007, S. 85).

Neben dem diagnostischen Wissen ist immer auch ein Wissen über den jeweiligen fachlichen Inhalt sowie den didaktischen Aspekt von Bedeutung. Möchte man bspw. den Lernstand einer Schülerin oder eines Schülers im Bereich der Lesekompetenz erheben, so muss sich die Lehrkraft auch mit den fachlichen Inhalten und den Kompetenzen des Bildungsplans auseinandersetzen. Des Weiteren benötigt sie ebenso Wissen über die didaktische Vermittlung der Inhalte, damit sie eine Entscheidung bezüglich der Unterrichtsplanung treffen kann. Genauere Ausführungen, bezüglich der Kompetenzen für Lehrkräfte im Fach Deutsch sind nachzulesen bei Ossner 2006a. Er unterscheidet Wissen und Können und ist der Meinung, dass eine Lehrkraft über Wissen im fachlichen Bereich verfügen muss, dieses aber nicht ausreicht, um im Unterricht kompetent zu handeln, dafür ist Können notwendig. Beide Aspekte sind zwar etwas Verschiedenes, sie bedingen sich aber gegenseitig. Erst wenn sowohl das Wissen als auch das Können vorhanden sind, kann die Lehrperson kompetent handeln und ihr Handeln begründen (vgl. Ossner 2006, S. 15). Jäger (2000) konstatiert, dass *„der Begriff diagnostische Kompetenz sich [...] als Geflecht von Fähigkeiten und Fertigkeiten verstehen [lässt], welche zur Ausübung von Diagnostik unabdingbar sind“* (Jäger 2000, S. 146). Für ihn gehören Lernerfolg und diagnostische Kompetenz zusammen. In Anlehnung an Frey (1999), beschreibt er die berufliche Handlungskompetenz, welche sich aus der Fachkompetenz, der Methodenkompetenz und der Sozialkompetenz zusammensetzt. Diese wiederum basieren auf den drei Säulen des Wissens: dem deklarativen

Wissen, dem prozeduralen Wissen und dem metakognitiven Wissen. Für das diagnostische Handeln einer Lehrkraft nennt er als notwendige Kompetenzarten, das Kompetenzwissen, das Bedingungswissen, das technologische Wissen, das Änderungswissen und das Vergleichswissen (vgl. Jäger 2000, S. 137ff).

Immer, wenn in der Schule eine Leistungsmessung vorgenommen wird, dann ist dies zugleich auch eine Diagnose, allerdings nur, wenn der Stand der Messung auch zu Konsequenzen im Unterricht und im Handeln führt. Das ist den Lehrkräften oft nicht klar, meist bleibt es bei einer reinen Erhebung des Lernstandes, der in Aussagen über die Benotung endet. Der weiterführende Aspekt der Diagnose, die Aussagen über die konkrete Förderung und das angepasste Handeln im Unterricht bleiben aus. Das könnte daran liegen, dass, wie die vorangegangenen Ausführungen zeigen, die diagnostische Kompetenz sehr komplex ist. Es ist ein breites Maß an Wissen notwendig, um als Lehrkraft diagnostisch kompetent zu handeln. Dieses Wissen muss zum einen bereits in der Ausbildung erworben, aber auch später im Berufsalltag weiterentwickelt werden. Des Weiteren ist eine gute bzw. kompetente Diagnose, zu der sowohl die Erhebung/ Beobachtung eines Ist-Zustandes als auch die sich daran anschließende Planung konkreter Maßnahmen sowie die fortlaufende Dokumentation und Evaluation dessen gehört, sehr zeitaufwändig.

Auch in den 2004 von der Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung werden diagnostische Kompetenzen gefordert. So heißt es: „*Lehrerinnen und Lehrer üben ihre Beurteilungs- und Beratungsaufgabe im Unterricht und bei der Vergabe von Berechtigungen für Ausbildungs- und Berufswege kompetent, gerecht und verantwortungsbewusst aus. Dafür sind hohe pädagogisch-psychologische und diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften erforderlich, die Abstimmung über Beurteilungsstandards innerhalb der Kollegien und die hilfreiche Beratung der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern. Diagnostische Fähigkeiten sind auch drauf gerichtet, jedem Schüler die ihm angemessene Form von individueller Förderung zu kommen zu lassen. [...]*“. (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 5).

Vor diesem Hintergrund stellen sich folgende Fragen:

Warum ist es für Lehrkräfte in der schulischen Praxis schwierig, die individuellen Lernvoraussetzungen bzw. Lernstände der Schülerinnen und Schüler in umfang-

reichem Maße zu diagnostizieren? In welchem Umfang kann von Lehrkräften eine Diagnose erwartet werden und wie genau bzw. qualitativ müssen die diagnostischen Urteile von Lehrkräften sein?

Hier kommen die Gütekriterien, welche meist in Zusammenhang mit standardisierten Testverfahren erläutert werden, ins Spiel, mit Hilfe derer sich die Qualität diagnostischer Urteile zum Teil bewerten lässt.

3.4 Gütekriterien diagnostischer Verfahren

Diagnostische Urteile im pädagogischen Prozess beruhen auf Beobachtungen von Verhalten, in denen oft Konstrukte wie Motivation, Leistungsbereitschaft, Prüfungsangst etc. bewertet werden und nicht immer feste messbare Größen wie Rechtschreibleistung oder mathematische Fähigkeiten. Um diesen Urteilen eine gewisse Qualität zu geben, müssen Kriterien formuliert werden, an Hand derer man sich als Lehrkraft über die Verlässlichkeit der Beurteilungen ein Bild machen kann. Solche Kriterien wurden im Rahmen der klassischen Testtheorie für standardisierte Tests festgelegt. Diese sollen Aussagen darüber zulassen, wie gut und zuverlässig ein Messinstrument misst. Allerdings bleibt zu fragen, wie anwendbar diese Gütekriterien im Hinblick auf pädagogische Beurteilungen sind. So sollen nach Weinert/Schrader Lehrerdiagnosen verschiedene Maßstäbe wie sozial- oder normorientierte und kriterien- oder lehrzielzentrierte Bezugssysteme berücksichtigen, wobei sich vor allem ein individuumszentriertes Bezugssystem als pädagogisch fruchtbar erwiesen hat (vgl. Weinert/Schrader 1986, S. 19). Auch Klauer konstatiert, dass es nicht um die Entdeckung allgemeiner Zusammenhänge, sondern um die nähere Kategorisierung bzw. Einordnung eines Einzelfalls geht, wobei die Erkenntnisgewinnung dabei immer im Dienste einer pädagogischen Entscheidung steht. Allerdings stellt dies für sich ein Abgrenzungsmerkmal zur Forschung dar (vgl. Klauer 1978, S. 5). Neben den Hauptgütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität werden auch sogenannte Nebengütekriterien wie Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, (Test-)Fairness und Transparenz formuliert, die sich, so zeigen die im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit dargestellten Aspekte, im Hinblick auf Chancen und Schwierigkeiten diagnostischer Beurteilung, für den Umgang mit Diagnose und Beurteilungen im pädagogischen Rahmen, gut eignen. Im Folgenden werden die drei Hauptgütekriterien und die Nebengütekriterien er-

läutert. In einem zweiten Schritt werden die Kriterien qualitativer Forschung dargestellt, da sich die konzipierten Verfahren, welche im Rahmen der vorliegenden Arbeit evaluiert werden, im Bereich der informellen und somit nicht standardisierten Verfahren einordnen lassen und die Kriterien bei der Evaluation der konzipierten Verfahren relevant sind. Im Anschluss daran soll diskutiert werden, welche Schwierigkeiten bei diagnostischen Urteilen auftreten können und inwieweit diese Gütekriterien für diagnostische Urteile von Lehrkräften gelten.

3.4.1 Objektivität

Als Objektivität bezeichnet man *„den Grad, in dem die Ergebnisse eines Tests unabhängig vom Untersucher sind“* (Lienert/Raatz 1998, S. 7; vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 70). Ein Test gilt dann als vollkommen objektiv, wenn unterschiedliche Untersucher bei demselben Probanden zu gleichen Ergebnissen kommen (vgl. Lienert/ Raatz 1998, S. 7 und Bundschuh 2005, S. 75), also wenn *„intersubjektive Einflüsse der Untersucher möglichst ausgeschaltet werden können“* (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 52). Um die Subjektivität bei der Beobachtung und Beurteilung weiter einzudämmen, müssen möglichst viele festgeschriebene Teilschritte formuliert werden. Aus diesem Grund lässt sich der Begriff der Objektivität noch weiter in Durchführungs-, Auswertungs-, und Interpretationsobjektivität differenzieren.

Durchführungsobjektivität bezeichnet *„den Grad der Unabhängigkeit der Ergebnisse von der Situation und von dem Verhalten des Beurteilers“* (Kleber 1992, S. 190) Hier geht es darum, dass alle Probanden, in diesem Fall alle Schülerinnen und Schüler, unter gleichen Bedingungen den gleichen Anforderungen unterliegen. Dies versucht man zu erreichen, indem man die Aufgabenstellungen, die Bearbeitungszeit, die Erläuterungen und die zugelassenen Hilfsmittel für alle vereinheitlicht. Allerdings ist eine solche Objektivität nur annäherungsweise zu erreichen, da es nicht kontrollierbar ist, dass alle Schülerinnen und Schüler immer mit der gleichen Tagesform am Unterricht teilnehmen oder auf bestimmte Erläuterungen gleich reagieren (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 52). Auch stellt sich die Frage wie sinnvoll und durchsetzbar eine solche Angleichung im pädagogischen Sinne ist, wenn im alltäglichen Geschehen Wert auf individuelle Betreuung gelegt wird, in der in bestimmten Situationen auf die individuellen Voraussetzungen der Lernen-

den beispielsweise mit viel Lob oder eine zusätzlichen Bearbeitungszeit reagiert wird (vgl. Bundschuh 2005, S. 75).

Auswertungsobjektivität ist vorhanden, wenn verschiedene Beurteiler die Ergebnisse eines Probanden unabhängig voneinander gleich beurteilen. Die Problematik, die bei der Auswertung zum Tragen kommt, ist die, dass sich die Frage stellt, wie ein bestimmtes Verhalten oder eine bestimmte Antwort bewertet werden soll. Durch Vorgabe von Auswertungskriterien bzw. Auswertungsmustern kann dem entgegen gewirkt werden. Allerdings ist eine solche Vorgabe nur bei geschlossenen Aufgaben im vollen Maße durchsetzbar. Sobald offene Aufgaben und Fragestellungen ins Spiel kommen, wird es schwieriger (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 53; Bundschuh 2005, S. 77 und Kleber 1992, S. 191).

Die Interpretationsobjektivität ist „*der Grad der Unabhängigkeit der diagnostischen Aussage von der subjektiven Interpretation [...]*“ des Beurteilers (Kleber 1992, S. 191). Interpretieren mehrere Beurteiler das Ergebnis eines Probanden gleich, so wäre eine hohe Interpretationsobjektivität gegeben. Bei standardisierten Tests wird das Ergebnis meist in eine Normtabelle eingeordnet, bei diesen ist die Interpretation recht eindeutig. Dies ist auch bei der Einordnung mit Hilfe von Lernzielkatalogen der Fall. Schwierig wird es, wenn es keine klaren Interpretationshilfen gibt (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 53; Bundschuh 2005, S. 77; Kleber 1992, S. 191).

3.4.2 Reliabilität

Mit Reliabilität bezeichnet man die Zuverlässigkeit einer Messung, sie „*bezeichnet den Grad der Genauigkeit, mit der ein bestimmtes Merkmal bzw. Kriterium erfasst wird*“ (vgl. Kleber 1992, S. 184). In der klassischen Testtheorie wird ein Test bzw. ein Verfahren als reliabel bezeichnet, wenn er das, was er zu messen vorgibt auch misst (vgl. Kleber 1992, S. 185). Eine hohe Reliabilität wäre vorhanden, wenn ein und derselbe Proband bei ein und demselben Test unter gleichen Bedingungen, zu unterschiedlichen Zeitpunkten genau das gleiche Ergebnis erzielen würde. Allerdings kann eine Messung nicht zuverlässiger sein als die Stabilität des überprüften Merkmals. Bei labilen Merkmalen (wie Stimmungen) kann eine Messung nicht so zuverlässig sein wie bei stabilen Merkmalen (wie bspw. Recht-schreibkenntnissen). (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 55). Der Grad der Zuver-

lässigkeit lässt sich mit Hilfe des Reliabilitätskoeffizienten bestimmen, dieser drückt den Zusammenhang zwischen zwei oder mehreren Variablen aus. Als Variablen können entweder die Ergebnisse eines Tests zu unterschiedlichen Zeitpunkten (Retest-Reliabilität) oder die Ergebnisse aus Paralleluntersuchungen (Paralleltest-Reliabilität) dienen. Weiterhin besteht die Möglichkeit die Variablen eines Testes als einzelne Teile zu betrachten und jede Aufgabe mit jeder zu vergleichen (Konsistenzanalyse) (vgl. Bundschuh 2014, S. 93). Dazu können verschiedene Methoden herangezogen werden, auf die hier nicht näher eingegangen wird. Genauere Erläuterungen dazu, sind nachzulesen bei Ingenkmap/Lissmann (2008), Kleber (1992), Kubinger (1996) sowie Lienert/Raatz (1998).

3.4.3 Validität

Die Validität ist das wichtigste methodische Kriterium für ein Verfahren. Sie stellt die Gültigkeit dar und bestimmt den Grad der Genauigkeit, mit dem ein Verfahren das Merkmal, das es messen oder vorhersagen soll, auch misst oder vorhersagt (vgl. Bundschuh 2005, S. 85). So kann es durchaus sein, dass bei einem Hörverstehenstest, in dem die Schülerinnen und Schüler Fragen zu dem gehörten Text in schriftlicher Textform beantworten sollen, die Probanden diese Aufgaben nicht lösen können, weil ihnen die dazu notwendige Lesekompetenz fehlt. Hier müssten die Aufgaben in anderer Form präsentiert werden, damit auch tatsächlich die reinen Fähigkeiten im Hörverstehen abgeprüft werden und nicht die Lesefähigkeit oder das Textverständnis. Um festzustellen, ob auch tatsächlich das gemessen wurde, was man messen wollte bzw. was das Verfahren vorgibt zu messen, muss ein Kriterium gewählt werden. Man kann demzufolge zwischen inhaltlicher Validität, Übereinstimmungsvalidität, Vorhersagevalidität und Konstruktvalidität unterscheiden.

Die *Inhaltsvalidität* ist das schwierigste Kriterium: Für ein bestimmtes Verhalten liegt eine inhaltliche Beschreibung vor. Die Aufgaben des Verfahrens werden so konstruiert, dass sie zu Verhaltensäußerungen führen sollen. Der Beurteiler muss nun festlegen, ob das geäußerte Verhalten mit dem zuvor beschrieben Verhalten übereinstimmt. Die curriculare Gültigkeit stellt eine besondere Form der Inhaltsgültigkeit dar. Der Lehr- bzw. Bildungsplan beschreibt thematisch, was gelernt werden soll. Experten legen fest, welche Aufgaben dafür geeignet sind, die wichtigs-

ten Aspekte der zu lernenden Thematik zu erfassen. Dabei kommt es vor, dass unterschiedliche Experten zu unterschiedlichen möglichen Aufgaben kommen. Es ist nicht auszuschließen, dass andere Faktoren, die nicht direkt im Zusammenhang mit der Thematik stehen und trotzdem bei der Bearbeitung der Aufgaben eine Rolle spielen (ähnlich wie zuvor am Beispiel des Hörverstehens beschrieben), dabei nicht berücksichtigt wurden. Je ungenauer die Anforderungen in Lehrplänen sind und je weniger Aufgaben zu Verfügung stehen, umso mehr werden die Lehrkräfte unterschiedliche Auffassungen darüber entwickeln, welche Aufgaben den Zielen des Lehrplans am besten entsprechen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 57).

Bei der *Übereinstimmungsgültigkeit* geht es zum einen darum, in wie weit Ergebnisse aus Verfahren mit den Ergebnissen anderer Verfahren, die das gleiche Merkmal überprüfen, übereinstimmen. Zum anderen aber auch in wie weit Ergebnisse, die aus der Durchführung eines Verfahrens gewonnen wurden mit Leistungen im alltäglichen Unterricht übereinstimmen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 58).

Bei der *Vorhersagevalidität* bzw. der prognostischen Validität werden Ergebnisse aus früheren Untersuchungen, bei denen eine Prognose bspw. auf die weitere Entwicklung der Leistungen getroffen wurde, mit den Ergebnissen, die zu einem späteren Zeitpunkt erhoben wurden, in Beziehung gesetzt.

Die *Konstruktvalidität* bestimmt, ob ein Test ein bestimmtes Konstrukt zu erfassen vermag (Lienert/Raatz 1998, S. 11).

Neben den drei Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität werden in der Literatur noch weitere Kriterien genannt.

3.4.4 Nebengütekriterien

Zu diesen sogenannten Nebengütekriterien zählen die Normierung, die Vergleichbarkeit, die Ökonomie und die Nützlichkeit sowie die Zumutbarkeit, die Unverfälschbarkeit und die Testfairness. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit diesen Nebengütekriterien ist für die vier erst genannten nachzulesen bei Lienert/Raatz (1998) und für die drei letztgenannten bei Kubinger (1996). Bei Pospeschill finden sich noch Skalierung und Transparenz als weitere Nebengütekrite-

rien. Er zählt die Normierung ebenfalls zu den Nebengütekriterien (vgl. Pospeschill 2010, S. 17).

Es sollte eine gewisse *Vergleichbarkeit* gegeben sein, d. h. zwei Tests, die vorgeben, das gleiche zu messen, sollten dies auch tun. Durch Parallelförmige oder validitätsähnliche Test kann diese ermöglicht werden. Für den Einsatz im schulischen Alltag muss ein Verfahren im Hinblick auf den Zeitaufwand bei der Durchführung ökonomisch sein, es sollte daher auch in Gruppen durchführbar sein. Auch die Auswertung sowie der Materialaufwand sind von Bedeutung und sollten sich in Grenzen halten (vgl. Lienert/Raatz 1994, S.12). Die Nützlichkeit eines Verfahrens wird dann erwartet, wenn ein praktisches Bedürfnis besteht. Das ist meist der Fall, wenn es noch keine geeigneten Verfahren gibt, die das gewünschte Merkmal erheben (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 60). Die Kriterien der Zumutbarkeit, der Unverfälschbarkeit und der Fairness wurden für die Beurteilung von psychologischen Tests formuliert, allerdings sollten diese auch in der pädagogischen Diagnostik beachtet werden. Das Kriterium der *Zumutbarkeit* nimmt das Ausmaß der zeitlichen und psychischen Beanspruchung des Probanden in den Blick. Dieser sollte nicht durch zu hohen Zeitaufwand oder intime Fragen übermäßig belastet werden (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 60). Durch die Vermeidung von beeinflussenden Fragestellungen oder Antwortmöglichkeiten kann eine *Unverfälschbarkeit* erreicht werden. Gerade bei Verfahren, die Persönlichkeitsmerkmale erheben, kann es sein, dass der Proband sozial erwünschte Antworten gibt, um besser abzuschneiden (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 60). Bei der *Testfairness* geht es darum, dass geschlechtsspezifische, kulturelle oder ethnische Diskriminierung ausgeschaltet werden sollen (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 61). Ein Test würde auch dann als unfair angesehen, wenn bspw. für die Beantwortung eine hohe Sprachkompetenz vorausgesetzt wird, über welche sprachliche Minderheiten nicht verfügen (vgl. Eid/Schmidt 2014, S. 69). Für die *Skalierung* gilt, dass es möglich sein sollte, Merkmalsunterschiede zwischen Probanden in entsprechenden Abständen zwischen Punktwerten darstellen zu können. Mit bestimmten Verrechnungsregeln sollte es dann möglich sein, Unterschiede in den Testergebnissen in empirischen Merkmalsrelationen abbilden zu können. Dazu ist es notwendig, dass das Instrument mit einem Ordinalskalenniveau, besser noch mit einem Intervallskalenniveau, ausgestattet ist. Mit diesem lässt sich die Größe einer Merkmalsdifferenz anzeigen (vgl. Pospeschill 2010, S. 29).

Auch sollte überlegt werden, ob die durch das eingesetzte Verfahren (egal welche Form dieses hat) gewonnene Erkenntnis in einem angemessenen Aufwand zu den aufgewendeten zeitlichen und finanziellen Ressourcen steht und somit noch von „ökonomisch“ gesprochen werden kann (Pospeschill 2010, S. 30). Um eine gewisse *Transparenz* zu gewährleisten sollten die Instruktionen eines Verfahrens verständlich sein und alle Probanden gleichermaßen vorbereiten. Hier können Beispielaufgaben vor der eigentlichen Bearbeitung des Verfahrens hilfreich sein (vgl. Pospeschill 2010, S. 32). Diese Gütekriterien stehen theoretisch gesehen in einer Wechselbeziehung zu einander (vgl. Lienert/Raatz 1998, S. 13). Weiterhin spielt die Normierung in der klassischen Testtheorie eine große Rolle. Ziel dieser ist es, den testenden Personen aktuelle Vergleichswerte von Probanden in Form von Prozenträngen und T-Werten, die der zu testenden Person in relevanten Merkmalen möglichst ähnlich sind, als Bezugssystem zu Verfügung zu stellen, damit aufgrund einer Bezugsnorm die Einordnung der individuellen Ergebnisse in dieses Bezugssystem möglich ist (vgl. Pospeschill 2010, S. 29). Die Bezugsnorm kann unterschiedlicher Art sein. Nicht immer ist eine normorientierte Diagnostik notwendig bzw. anwendbar, dann muss auf eine kriterienorientierte Diagnostik zurückgegriffen werden (vgl. Kubinger 1996, S. 52ff).

Für das in dieser Arbeit beschriebene Forschungsprojekt stellt die Auseinandersetzung mit dem Kriterium der Normierung einen wichtigen Aspekt dar. In diesem Zusammenhang soll auf die Problematik der Bezugsnorm bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache zu einem späteren Zeitpunkt (Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit) genauer eingegangen werden.

Zunächst werden noch die Gütekriterien qualitativer Forschung dargestellt bevor Chancen und Schwierigkeiten diagnostischer Beurteilungen diskutiert werden, wobei die eingangs formulierte Frage nach der Genauigkeit von diagnostischen Beurteilungen von Lehrkräften im Schulalltag aufgegriffen wird.

3.5 Gütekriterien qualitativer Forschung

Für den Bereich der qualitativen Forschung können die Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht ohne weiteres übernommen werden (vgl. Mayring 1999 & Steinke 2007). Steinke führt aus, dass sich in der Diskussion um Qualitätskriterien

für die qualitative Forschung drei Positionen zeigen. Eine Meinung ist, dass sich die Gütekriterien quantitativer Forschung auf die qualitative Forschung durch Reformulierung oder Operationalisierung anpassen lassen. Die zweite Meinung wäre, dass es eigene Kriterien für die qualitative Forschung geben muss und Vertreter der dritten Position sind der Meinung, dass qualitative Forschung keine Gütekriterien benötigt. Dennoch formuliert die Autorin mit der Argumentation, dass es Kriterien für die Bewertung qualitativer Forschung geben muss, um einer Willkürlichkeit vorzubeugen und dass die Gütekriterien der quantitativen Forschung nicht anwendbar sind auf die qualitative, da erstere für ganz andere Methoden entwickelt wurden, folgende zentrale, breit angelegte Kernkriterien: die intersubjektive Nachvollziehbarkeit, die Indikation des Forschungsprojektes, die empirische Verankerung, die Limitation, Kohärenz, Relevanz und die reflektierte Subjektivität. Sie ist der Meinung, dass diese Kriterien „*untersuchungsspezifisch konkretisiert* [und] *modernisiert*“ werden müssen und falls notwendig auch um weitere Kriterien ergänzt werden sollten (vgl. Steinke 2007). Mayring formuliert sechs Gütekriterien qualitativer Forschung: die Verfahrensdokumentation, die argumentative Interpretationsabsicherung, die Regelgeleitetheit, die Nähe zum Gegenstand, die kommunikative Validierung sowie die Triangulation (vgl. Mayring 1999, S. 119ff). So finden sich bei Steinke und Mayring zwar unterschiedliche Begrifflichkeiten, dahinter verbergen sich allerdings ähnliche Aspekte. So versteht Steinke unter intersubjektiver Nachvollziehbarkeit genau das, was Mayring mit Verfahrensdokumentation meint. Sie konstatiert dass, durch genaue und detaillierte Dokumentation des gesamten Forschungsprozesses mit der Darstellung des Vorverständnisses, den Erhebungsmethoden, der Daten und der Darstellung von Entscheidungen und Problemen während des Prozesses sowie durch eine Interpretation in Gruppe gewährleistet sein soll, dass der Forschungsprozess für Außenstehende nachvollziehbar ist. Dabei soll, so Mayring nicht völlig willkürlich vorgegangen werden, sondern durch die Einhaltung bzw. Verwendung bestimmter Verfahrensregeln gerade bei der Analyse ein systematisches nachvollziehbares Vorgehen gewährleistet werden. Dies findet sich bei Steinke unter dem Aspekt der Verwendung kodifizierter Verfahren, welchen sie unter dem Aspekt der Empirischen Verankerung und dem der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit nennt. Um eine bestimmte Gegenstandsangemessenheit, wie sie auch in der quantitativen Forschung mit der Reliabilität gefordert wird, herzustellen, soll bei Mayring eine gewisse Nähe zum

Gegenstand durch ein möglichst nahes Herankommen an die Alltagswelt der Beforschten und eine Interessensübereinstimmung gewährleistet sein. Dies findet sich bei Steinke wiederum unter dem Kriterium der Relevanz wieder, bei der ein gewisser pragmatischer Nutzen erkennbar sein soll. Für Steinke stellt dies die Indikation des Forschungsprozesses dar, bei der die Begründung des qualitativen Vorgehens, der Auswahl der Methoden sowie der methodischen Einzelentscheidungen im Kontext der Gesamtuntersuchung beurteilt werden sollen. Mayring nennt hierzu den Aspekt der argumentativen Interpretationsabsicherung, bei der Interpretationen begründet sein müssen und evtl. Brüche erklärt werden müssen. Bei Mayring findet sich noch das Kriterium der Triangulation. Hier soll, durch das Heranziehen verschiedener Datenquellen und unterschiedlicher Theorieansätze und Methoden, versucht werden unterschiedliche Lösungswege zu entwerfen, welche die jeweiligen Stärken und Schwächen aufzeigen sollen. Hierbei ist für ihn auch ein Vergleich qualitativer und quantitativer Analysen möglich.

3.6 Chancen und Schwierigkeiten diagnostischer Beurteilungen

Kleber nennt Subjektivität als zentrales Kriterium für die Haltung der Lehrkräfte, Objektivität als zentrales Element für die Haltung des Diagnostikers (vgl. Kleber 1992, S. 39). Er stellt somit die Vereinbarkeit von Diagnose und Pädagogik ein Stück weit in Frage.

Diagnostische Urteile und Bewertungen unterliegen verfälschenden Tendenzen bzw. Fehlermöglichkeiten, durch die es zu einer Beeinflussung kommen kann. So lassen sich gerade im Hinblick auf die Objektivität einige Fehlerquellen erkennen, die ein Erreichen völliger Objektivität erschweren.

So beeinflussen spezifische Erwartungen von Lehrkräften ihren Schülerinnen und Schülern gegenüber das Verhalten dieser. Man nennt dieses den sogenannten *Pygmalion-Effekt*. Dieser stellt eine bereichsspezifische Variante der „*sich selbst-erfüllenden Prophezeiung*“ (vgl. Ludwig 2001, S. 415) dar. Hier geht man davon aus, dass eine bestimmte Erwartungshaltung, welche die Lehrkraft an Schülerinnen und Schüler stellt, auch eintrifft. Dies kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen haben. So zeigen Lehrkräfte gegenüber Schülerinnen und Schü-

lern, von denen sie gute Leistungen erwarten, ein aufgeschlosseneres und wohlwollenderes Verhalten. Diese Schülerinnen und Schüler werden bspw. häufiger gelobt, erhalten differenziertere Rückmeldungen, anspruchsvolleren Lernstoff und werden auch häufiger im Unterricht aufgerufen. Man spricht in diesem Zusammenhang von einem objektiven und einem subjektiven Pygmalion-Effekt. Beim objektiven Pygmalion-Effekt verändern sich die Leistungen wirklich in die Richtung, die von der Lehrkraft erwartet wurde. Hingegen ist bei dem subjektiven Pygmalion-Effekt diese Entwicklung nur durch die Wahrnehmung der Lehrkraft zu erkennen, aber nicht in den tatsächlichen Leistungen messbar (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 47ff; Ludwig 2001, S. 417).

Es kann zu einem sogenannten *Halo-Effekt* oder auch *Hof- oder Schein -Effekt* kommen. Dieser kann dazu führen, dass die Ergebnisse aufgrund auffälliger Merkmale in Gestik, Mimik, motorischer Schwerfälligkeit in unkontrollierter Weise hin zu einer Verallgemeinerung beeinflusst werden (vgl. Bundschuh 2005, S. 137). Eine weitere Fehlerquelle stellt der Milde- oder Strenge- Effekt (*Generosity error*) dar. Hier spricht man davon, dass die Objektivität des Beobachters durch Sympathiegefühl, das aus Vorerlebnissen, Ähnlichkeit zu bekannten Personen oder Kontaktfreude entsteht, gefährdet ist und der Beobachter dazu neigt besonders gut zu beurteilen (vgl. Bundschuh 2005, S. 137). Auch kann eine strengere Beurteilung erkennbar sein. Dies kann vorkommen, wenn die Lehrkraft ihre Fachkompetenz herausstellen möchte oder dem Schüler bzw. der Schülerin zeigen will, wie wichtig eine intensive Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff ist (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 48). Weiter kann die Tendenz erkennbar sein, dass der Beobachter versucht keine extreme Beurteilung abzugeben, sondern nur mittelmäßig formuliert, aus Angst falsch zu beurteilen. In diesem Fall spricht man von einer Tendenz zur Mitte (*Central tendency*) (vgl. Bundschuh 2005, S. 137). Eine dazu gegenteilige Tendenz stellt die *Dichotomisierungstendenz (Tendenz zu extremen Urteilen)* dar, hier neigen Lehrkräfte dazu, ganz besonders gute oder ganz besonders schlechte Leistungen zu unterscheiden und dies beispielsweise auch in der Benotung (d.h. es werden nur ganz gute oder nur ganz schlechte Noten vergeben) auszudrücken (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 49). Es kann vorkommen, dass Merkmale, die der Beobachtende aufgrund impliziter Persönlichkeitstheorien für zusammengehörig hält, ähnlich bewertet werden. Man spricht in diesem Fall von einem *logischen Fehler (logical error)* (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 50). Weiterhin klassifizieren Lehrkräfte

ihre Schülerinnen und Schüler, indem sie diese einer bestimmten Referenzgruppe zu ordnen, z.B. langsamer Lernender oder verhaltensauffälliges Kind. Problematisch wird es, wenn aufgrund dieses *Referenzfehlers* die Schülerin oder der Schüler einer für sie nicht passenden Gruppe oder Förderung zugeteilt werden (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 51). Als eine weitere Tendenz lassen sich die *Reihungs- und rhythmische Schwankungsfehler* nennen, diese besagen, dass es gerade bei der Beurteilung schriftlicher Arbeiten oder Ausarbeitungen so ist, dass die ersten Arbeiten strenger bewertet werden als die letzteren. Gleiches lässt sich bei der Bewertung mündlicher Leistungen erkennen (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 50).

Des Weiteren können auch auf Seiten des Beobachters Aspekte auftreten, die den Beobachtungs- bzw. Beurteilungsprozess beeinflussen können. So nennt Bundschuh z. B. biologisch-physiologische Mängel des Beobachters wie Gesundheits- oder Sinnesmängel, intellektuelle Ausstattung und Erfahrung, situative und/oder habituelle psychische Zustände wie Stimmungen und psychischen Stress sowie private und berufsbedingte Einstellungen wie Zufriedenheit im Beruf, Milde oder Strenge, autoritäre oder antiautoritäre Erziehung, Vorurteile, Normvorstellungen und Verantwortungsbewusstsein als mögliche Einflussfaktoren. Eine Reduzierung wird seiner Meinung nach nur möglich sein durch geeignete weiterentwickelte Beobachtungs- und Protokollierungsmethoden und Schulung der Beobachter (vgl. Bundschuh 2005, S. 138).

Dies wirft wieder die eingangs dieses Kapitels gestellte Frage auf, in welchem Maße Lehrerdiagnosen immer den Gütekriterien entsprechen müssen und vor allem auch können. Helmke gibt die Auffassung von Weinert & Schrader (1986) wieder, sie kommen zu dem Urteil, dass

„Lehrerdiagnosen während des Unterricht [...] keineswegs besonders genau sein [müssen], wenn sich der Diagnostiker der Ungenauigkeit, Vorläufigkeit und Revisionsbedürftigkeit seiner Urteile bewusst ist“ (Helmke 2014, S. 127 zitiert nach Weinert & Schrader 1986, S. 18f)

Sie sind der Meinung, dass Lehrerurteile unterschiedliche Maßstäbe wie sozialorientierte, kriterien- oder lehrzielorientierte aber auch individuumzentrierte Maßstäbe berücksichtigen sollten. Besonders letztgenannte haben sich als pädagogisch relevant erwiesen, da die Lehrperson die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler auf der Grundlage der vorangegangenen Leistungen wahrnimmt (vgl.

Helmke 2014, S. 127 zitiert nach Weinert & Schrader 1986, S. 18f). Weiterhin formulieren sie anstelle der Objektivität die „*pädagogisch günstige Voreingenommenheit*“, wobei ihnen durchaus bewusst ist, dass dies auf Widerstände stoßen wird. Allerdings führen sie weiter aus, dass aufgrund der Belastungen im Unterricht situationsabhängige Erlebnisse, Urteile über andere und die Regulation eigener Handlungen keineswegs analytisch getrennt ablaufen. Aus diesem Grund sehen Weinert/Schrader es als sinnvoll an, wenn die Lehrkraft die Leistungsunterschiede leicht unterschätzt, die Leistungserfolge Einzelner etwas überschätzt und Erfolge durch Begabung sowie Misserfolge, durch schlechten Unterricht oder fehlende Motivation erklärt. Dies sollte dazu führen, dass immer neue pädagogische Handlungsanreize erschlossen werden. Nicht in allen Fällen wird dies zu pädagogischen Erfolgen führen, aber die Autoren sind der Meinung, dass die Lehrperson aufgrund dieser optimistischen Erfolgserwartung noch um positive Lernfortschritte bemüht ist und nicht resigniert (vgl. Helmke 2014, S. 127 zitiert nach Weinert & Schrader 1986, S. 18f).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass im Schulalltag permanent diagnostiziert wird, diese Diagnose findet in unterschiedlichen Situationen und an unterschiedlichen Stellen im Unterricht statt. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson sich immer die Frage stellt, warum und zu welchem Zweck diagnostiziert wird und dass sie um die möglichen Fehlerquellen diagnostischer Beurteilungen weiß. Dazu ist ein fachliches Wissen sowohl im Bereich der Diagnostik als auch im fachwissenschaftlichen Bereich des jeweiligen Unterrichtsgegenstandes als Grundlage von großer Bedeutung. Nur so ist es der Lehrerin bzw. dem Lehrer möglich eine kompetente Diagnose durchzuführen und die passenden Entscheidungen hinsichtlich sich anschließender Fördermaßnahmen zu treffen. Die Lehrerbeurteilungen müssen dabei nicht zwingend die für die Testtheorie entwickelten Gütekriterien erfüllen, sie können vorläufig und in positiver Ausrichtung voreingenommen sein (vgl. Hesse/Latzko). Dennoch sollte eine Lehrperson die Gütekriterien kennen und mitbedenken. Dies muss der jeweiligen Lehrperson bewusst sein. Außerdem sollte sie ihre Beurteilungen immer wieder überdenken und hinterfragen, bzw. im Gespräch mit anderen validieren und ggf. revidieren sowie Diagnosen zu unterschiedlichen Zeitpunkten stellen.

4 Sprachstandserhebungsverfahren

4.1 Stand der Forschung

Der Bedarf an Sprachstandserhebungs- oder -feststellungsverfahren für Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ist nicht neu, *„bereits Mitte der 70er- Jahre gab es ein Interesse an der Entwicklung von Instrumenten zur Bestimmung der Deutschkenntnisse zweisprachiger Schüler“* (Reich 2003, S. 914). Die Zahl der Schüler mit nichtdeutscher Herkunftssprache nahm aufgrund der Einwanderung zu und konnte nicht mehr als *„vorübergehende Erscheinung“* betrachtet werden (vgl. Reich 2003, S. 914). Die bis dahin meist nur organisatorischen Regelungen mussten durch pädagogische und didaktische Aspekte ergänzt werden. Um der Hauptaufgabe, der Einführung in die deutsche Sprache, gerecht zu werden, orientierte man sich zunächst an den Traditionen des Deutschunterrichts in der Grundschule oder an den Methoden und Materialien aus dem Bereich Deutsch als Fremdsprache (vgl. ebd. S. 914). Es mussten Entscheidungen über die Zuweisungen in eine Vorbereitungsklasse oder den Zeitpunkt des Übergangs in eine Regelklasse legitimiert werden, dazu war es nicht mehr ausreichend sich auf muttersprachliche Intuition zu verlassen (ebd., S. 914). *„Man suchte nach neuen Wegen in der curricularen Aufbereitung schulischen Lernens“* (Bredel 2007, S. 77). Bredel bezeichnet diese Zeit als einzig nennenswerte Aufbruchstimmung in Sachen Sprachstandsmessung und meint, dass nicht zufällig die wichtigsten Sprachstands- und Schulleistungstest in dieser entstanden (vgl. Bredel 2007, S.77). Allerdings *„setzte eine massive Testkritik ein“* (Bredel 2007, S. 77).

In den 1980er Jahren gab es wissenschaftliche Untersuchungen zum Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Diese machten bewusst, dass Sprachstandsdiagnosen, die sich nur auf die Zweitsprache beziehen, zu oberflächlichen sind oder gar falschen Aussagen über die Sprachlernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler führen können. Ein Einbezug der Erstsprache wurde als wichtig und *„pädagogisch“* erachtet (vgl. Reich 2003, S. 915).

Gegen Ende der 1990er Jahre erwachte ein neues Interesse an der Entwicklung von Instrumenten zur Sprachstandsfeststellung, welches aus der Diskussion über Sprache und Integration sowie der Erkenntnis darüber, dass Schüler die deutsche

Sprache nicht „*von alleine*“ lernen, sondern differenzierte Spracharbeit notwendig ist, entstand (vgl. Reich 2003, S. 915). Trotzdem bezeichnet Bredel 2007 den Bereich der Sprachstandmessung als eine „*verlassene*“ und „*äußerst problematische Landschaft*“ und nennt einige Probleme, aus denen sich gleichzeitig Aspekte für die Anforderungen von Sprachstandsfeststellungsverfahren herleiten lassen (vgl. Bredel 2007, S.77f): Ihrer Meinung nach haben sich die Sprachwissenschaft und die Spracherwerbtheorie weitgehend isoliert von Anwendungsbedingungen fortentwickelt. Sowohl die theoretischen als auch die praktischen Arbeiten an Formen der Sprachstandsfeststellungen wurden nur vereinzelt und unabhängig von sprachwissenschaftlichen und spracherwerbsbezogenen Erkenntnissen vorangetrieben. Ihr fehlen die Erkenntnisse über konkrete Handlungsabläufe während der Testung sowie empirische Untersuchungen zum Förderhandeln. Die auf dem Markt befindlichen Förderangebote haben sich, wie sie es nennt, „*von unten*“ aus praktischen Erfahrungen entwickelt und beruhen nicht auf wissenschaftlichen Modellen sprachlicher Förderung. Auch sah die Ausbildung für Lehrkräfte in der Vergangenheit keine explizite Ausbildungseinheit, die sich mit der Diagnose von Sprachständen befasst, vor. Zwar sind prinzipiell Fördermaßnahmen an Schulen vorgesehen, aber die personellen und materiellen Ressourcen sind darauf nicht ausgerichtet. Auch fehlen die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für diagnostisch fundierte Fördermaßnahmen. Da es keine diagnostische Kultur gibt, fehlen die gesammelten Feststellungen des Sprachstandes bezogen auf verschiedene Kohorten und die Normierungen vieler Testverfahren sind veraltet (vgl. Bredel 2007, S.78). Bredel leitet daraus folgende Aspekte ab, die bei den Anforderungen an Sprachstandsfeststellungsverfahren diskutiert bzw. mit bedacht werden sollten:

- eine spracherwerbsbezogene Fundierung von Diagnose und Förderung
- eine handlungspraktische Fundierung von Diagnose und Förderung
- Minimalanforderungen an Aus- und Fortbildung von Lehrkräften
- Minimalanforderungen an die institutionelle Infrastruktur zur Durchführung von Diagnose und Förderung
- Anforderungen an die Datenverwaltung (vgl. Bredel 2007, S.78)

Auch Ehlich konstatiert, dass sich die Entwicklung der Sprachstandsfeststellungsverfahren eher „*naturwüchsig*“ vollzogen hat und die neueren Entwicklungen auf

vorhandene Verfahren aus den frühen siebziger Jahren zurückgreifen und diese z. T. als Neuauflagen herausgebracht werden. Dabei werden aktuelle Entwicklungen nur bedingt in die Konzeption einbezogen. Auch findet kein Austausch zwischen den verschiedenen Disziplinen und Schulen statt, es ist eher eine Abgrenzung zu beobachten (vgl. Ehlich 2007, S.42). Zurzeit finden sich einige Verfahren auf dem Markt, die in der aktuellen Diskussion eine Rolle spielen, einige dieser Verfahren sind bereits älter, andere wurden in letzter Zeit vor allem im Auftrag einzelner Bundesländer erstellt. Allerdings sind viele dieser Verfahren im vorschulischen Bereich oder in der Primarstufe anzusiedeln, für die Sekundarstufe stellt sich die Situation als schwierig dar¹⁹. Es finden sich kaum Verfahren, die in der Lage sind, alle Einflussfaktoren und Besonderheiten gerade bei Jugendlichen, die während der Schulzeit beginnen die deutsche Sprache als Zweitsprache zu erwerben, umfangreich zu erheben. Synopsen finden sich bei Jeuk 2009, Junk-Deppenmeier 2009, Schnieders/Komor 2007.

Zunächst stellt sich die Frage, was unter Sprachstand genau verstanden wird. Bredel formuliert eine, wie sie es nennt, Arbeitsdefinition:

„Der Sprachstand eines Sprechers ist eine eigenaktive aufgebaute Varietät zum Erhebungszeitpunkt [...]. Diese Varietät besteht einerseits aus zum Erhebungszeitpunkt sicheren, festen (korrekten und nicht korrekten) Strukturen, andererseits aus spezifischen (korrekten/nicht korrekten) Strategien zur Gewinnung neuen Wissens.

Strukturen und Strategien [...] beziehen sich auf verschiedene sprachliche Teilqualifikationen. Diese sind nicht unabhängig voneinander; sie werden aneinander entwickelt und können jederzeit zum Gegenstand von Umbauprozessen werden [...]“ (Bredel 2007, S. 97f).

Diese Definition beschreibt deutlich, was es so schwierig macht, den Sprachstand eines Schülers bzw. einer Schülerin zu beschreiben. Aufgrund der Dynamik und der unterschiedlich gefestigten Strukturen, aus denen sich der Sprachstand eines Lerners zusammensetzt, welche wiederum von den unterschiedlich beeinflussenden Faktoren wie Kontaktalter, Kontaktintensität und Motivation abhängen, ergeben sich einige Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsverfahren. Weiterhin muss formuliert werden, welche Aspekte/Kompetenzen den Sprachstand aus-

¹⁹ Die Besonderheiten dieses Bereichs werden unter Punkt 4.4 thematisiert.

machen und in welchem Maße diese erreicht sein müssen, damit man sich auf einem bestimmten Niveau befindet.

4.2 Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren

Ein Instrument, welches eine Grundlage zur Beschreibung der erwarteten Qualifikationen des Sprachstandes liefert, ist der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen, welcher in verschiedenen Bereichen auf unterschiedlichen Niveaus formuliert, was ein/e Lernende/r können muss, um im öffentlichen, beruflichen und privaten Bereich handlungsfähig zu sein (vgl. Trim u.a. 2001, S. 3). Er liefert damit eine Grundlage für das Lernen, Lehren und Beurteilen im Bereich Sprache und kann damit zur Erstellung von Lehrplänen, Curricula und Handreichungen sowie Erhebungsverfahren herangezogen werden (vgl. Trim u.a. 2001, S. 3 & S. 21). Mit diesem Referenzrahmen ist es möglich den Sprachstand einer/s Lernenden auf ein bestimmtes Niveau festzulegen und somit einzuordnen. Allerdings beschreibt dieser nur die erwarteten Kompetenzen in der Zielsprache und gibt keine Hinweise auf Unterstützungsmöglichkeiten, wie Lernende dort hingelangen. Dies hat er sich allerdings auch nicht zur Aufgabe gemacht (vgl. Trim u.a. 2001, S. 8). Für die vorliegende Arbeit sowie die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache in der Schule lernen, kann dieser durchaus für die Formulierung von Lernzielen und erwartete Kompetenzen herangezogen werden, da er zum Zwecke

„der Planung von Sprachlernprogrammen unter Berücksichtigung von vorausgegangenem Sprachlernen und Vorkenntnissen, besonders an den Schnittstellen zwischen Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, der Hochschule und dem tertiären Bereich der Weiterbildung und Erwachsenenbildung“ dienen soll (vgl. Trim u.a. S. 18).

Darüber hinaus sind weitere Überlegungen erforderlich, um ein Erhebungsverfahren zur Feststellung des Sprachstands zu entwickeln, welches gleichzeitig die Ableitung konkreter Fördermaßnahmen zum Ziel hat.

Nach Ehlich 2007 ist zum einen zu fragen, welche Anforderungen sich an Sprachstandserhebungsverfahren aus sprachwissenschaftlicher und fachdidaktischer

Sicht ergeben, und zum anderen, welche Anforderungen an solche Verfahren gestellt werden, wenn sie als diagnostische Grundlage für die Entwicklung, den Einsatz und die Optimierung individuell-biographischer Förderkonzepte genutzt werden sollen. Außerdem stellt sich die Frage, welche Möglichkeiten für Kinder mit Migrationshintergrund in Bezug auf den Einbezug ihrer erstsprachlichen Kompetenzen und des Mehrsprachigkeitsbewusstseins bei der Feststellung des Sprachstandes im Deutschen bestehen (vgl. Ehlich 2007, S. 11). Um in der Gesellschaft sprachlich kompetent handeln zu können, ist seiner Meinung nach eine *„Aneignung und Entfaltung einer Reihe von Einzelfähigkeiten“* notwendig (vgl. Ehlich 2007, S.11). Diese sind nicht isoliert zu betrachten. Sie bilden einen Verbund, den es gilt sich anzueignen und systematisch auszubauen. Er nennt dies *„Qualifikationsfelder“* (vgl. Ehlich 2007, S. 11f). Die Prozesse der Aneignung verlaufen nach Ehlich *„korrelativ synchron, wobei für die einzelnen Qualifikationen charakteristische Übergänge zu beobachten sind“*, deren Bewältigung für ihn am besten mit dem Konzept der *„Zone der nächsten Entwicklung“* von Vygotskij (1934) erläutert wird. Die einzelnen Qualifikationen werden stufenweise angeeignet, wobei es immer eine Stufe der optimalen Aneignung gibt. Hat man diese Stufe erreicht, steht die Qualifikation dauerhaft zu Verfügung, sofern keine physischen und psychischen Beeinträchtigungen vorliegen (vgl. Ehlich 2007, S.12).

Ehlich formuliert folgende Basisqualifikationen, wobei jede Qualifikation aus einer rezeptiven und einer produktiven Ebene besteht (die folgenden Ausführungen vgl. Ehlich 2007, S. 22ff & Ehlich u.a. 2008, S. 18ff):

Zunächst nennt er die **phonische Qualifikation** als *„unabdingbare Grundlage für die sprachliche Kommunikation im nicht-literalen [...] Bereich“*. Sie beinhaltet neben der Wahrnehmung, der Unterscheidung und der Produktion von Lauten, Silben und Wörtern auch die Erfassung und zielsprachliche Produktion von übergreifenden intonatorischen Strukturen (vgl. Ehlich u.a. 2008, S. 19).

„Die pragmatische Qualifikation I bildet die kommunikative Grundlage für die Aneignung von Sprache“. Hier werden aus dem Einsatz der Sprache von Interaktionspartnern deren Handlungsziele erkannt und die sprachlichen Handlungsmuster auf den eigenen Einsatz von Sprache übertragen. Zunehmend gelingt die Unterscheidung der eigenen Perspektive und die der Interaktionspartner. Sie bezieht sich zum größten Teil auf den familiären Bereich (Ehlich u.a. 2008, S. 19).

Die **semantische Qualifikation** hat in der Wörteraneignung ihren größten Teilbereich. Weiterhin zählen die Begriffsbildung und Übertragung von Bedeutung sowie die Ermittlung von Satzbedeutungen, welche durch das Zusammenspiel von Wortbedeutungen und der Kombination von Wörtern im Satz entsteht, dazu. Diese Basisqualifikation ist intensiv mit kognitiven und emotionalen mentalen Strukturen verbunden und betrifft den erkenntnis- und wissensbezogenen, den interaktionalen und den kommunitären Funktionsbereich von Sprache (vgl. Ehlich 2007, S. 23 & Ehlich u.a. 2008, S. 20).

Eine Qualifikation, deren Aneignung aufgrund der sprachtypspezifischen Beschaffenheit verschiedener Sprachen sehr unterschiedlich verläuft, ist die **morphologisch-syntaktische Qualifikation**. Hier erlangt der/die Lernende zunehmende Befähigung, komplexe sprachliche Formen, Form- und Wortkombinationen sowie Kombinationen zu Sätzen und von Sätzen zu verstehen und herzustellen (vgl. Ehlich u.a. 2008, S. 20).

Die Aneignung der phonologischen, der morphologischen und der Bereiche der syntaktischen Qualifikation, die hinreichend für die grundlegende Kommunikation im mündlichen Bereich sind, findet im frühen Kindesalter statt. Die komplexeren Bereiche der syntaktischen Strukturen, die insbesondere durch Texterfahrung weiterentwickelt werden und die syntaktischen Großstrukturen, die bspw. in Fachtexten eine Rolle spielen entstehen erst später. Die Aneignung derer kann bis ins Jugendalter andauern (vgl. Ehlich 2009, S. 25 f). Hier kann es zu diskontinuierlichen Verläufen kommen.

Die **diskursive Qualifikation** beschreibt grundlegende Strukturen der formalen sprachlichen Kooperation. Sie „erfasst [...] die Befähigung zum komplexen zweckgerichteten sprachlichen Handeln mit anderen“ und als einen zentralen Teilbereich die Aneignung von Erzählfähigkeit (Ehlich u.a. 2008, S. 20).

Zur „**pragmatischen Qualifikation II**, welche im Gegensatz zur pragmatischen Basisqualifikation I diejenigen pragmatischen Fähigkeiten erfasst, die bei Eintritt in eine Bildungsinstitution eine Rolle spielen, zählt die Fähigkeit, die Einbettung von Handlungsbezügen in unterschiedliche soziale Wirklichkeitsbereiche zu erkennen und die angemessenen Mittel zur kommunikativen Einflussnahme auf diese Wirklichkeitsbereiche zielführend zu nutzen (vgl. Ehlich 2007, S. 24 & Ehlich u.a. 2008, S. 20).

Die diskursiven, pragmatischen und semantischen Qualifikationen erfahren einen entwicklungsrelevanten Einschnitt, von Interaktionen, die überwiegend in Zweierkonstellationen stattfanden, hin zu Diskursstrukturen mit mehreren Beteiligten, insbesondere bei dem Eintritt in Institutionen wie Kindergarten und Schule. Diese Qualifikationen entwickeln sich „in Wechselwirkung mit der Entfaltung kognitiver Fähigkeiten in Abhängigkeit zum Lebensalter“, wobei erhebliche Unterschiede in Abhängigkeit vom Bildungsniveau der Eltern vorkommen können (vgl. Ehlich 2009, S. 25f).

Eine weitere Basisqualifikation bildet die „**literale Qualifikation**. Hierbei handelt es sich um das Erkennen und Produzieren von Schriftzeichen, die Umsetzung mündlicher in schriftliche Sprachprodukte und umgekehrt, die Entwicklung von Graphie, Lesevermögen, Orthografie und schriftlicher Textualität sowie den Auf- und Ausbau von Sprachbewusstheit. Sie unterliegt einem hohen institutionellen Einfluss. Die Aneignungsschritte sind aufgrund der Lehrpläne stark vorstrukturiert, allerdings zeigen sich bei individueller Betrachtung erhebliche Varianzen (vgl. Ehlich u.a. 2008, S. 20f; Ehlich 2009, S. 26).

Diese Qualifikationen gelten für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Erstsprache sowie für Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache, wobei bei letzteren einige unterschiedlich verlaufende Aneignungen besonders im Hinblick auf verschiedene Einflussfaktoren wie z. B. Kontaktalter, Kontaktdauer, Kontaktintensität und -qualität und der spezifischen Struktur der Erstsprache zu beachten sind²⁰.

Ehlich beschreibt vier Perspektiven, die bedeutsam sind, wenn Anforderungen an regelmäßige Sprachstandsfeststellungen formuliert werden: die linguistische Sicht, die sprachdidaktische Sicht, die Sicht aus der Mehrsprachigkeitsforschung und die testtheoretische Sicht (vgl. Ehlich 2007, S. 14). Insgesamt formuliert er 32 Anforderungen für Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung. Im Folgenden werden einige dieser Anforderungen näher erläutert, sofern sie für die weiteren Ausführungen der vorliegenden Arbeit relevant sind.

Die Ausführungen bezüglich der Basisqualifikationen zeigen, wie komplex und vielschichtig der Bereich des Sprachstandes ist und auch, dass die Aneignung dessen individuell variieren kann. Aus diesem Grund fordert Ehlich in seiner **An-**

²⁰ Auf diese Einflussfaktoren sowie die Aneignungsprozesse bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache wird in Kapitel 4. 4 näher eingegangen.

forderung 2 & 3, die Modellierung der Aneignungsprozesse bis mindestens ins 11./12. Lebensjahr hinein vorzunehmen sowie die unterschiedlichen institutionellen Rahmenbedingungen und Zeitfenster zu berücksichtigen und in die sogenannten Normalitätserwartungen aufzunehmen (vgl. Ehlich 2007, S. 22). So formuliert er in **Anforderung 7**, dass für mehrsprachige Kinder neue, so bisher noch nicht vorhandene, differenzierte Verfahren der Sprachstandsfeststellung zu entwickeln sind. Als Grundlage sollen Kriterienraster dienen, welche das Ergebnis komplexer Abwägungsprozesse sein sollen, für die die unterschiedlichen individuellen, aneignungs-verlaufspsychologischen (sprachtypologischen), institutionellen und weitere Bedingungen in ein praktikables Verhältnis zueinander zu setzen sind. (vgl. Ehlich 2007, S. 50).

Außerdem fordert er in seiner **Anforderung 8**, dass bei Kindern, die eine andere Familiensprache als Deutsch haben, beide Sprachen in die regelmäßigen Sprachstandsfeststellungen einzubeziehen sind und durch parallele Anlagen der Feststellungsverfahren Vergleiche zwischen den jeweiligen Kompetenzniveaus der beiden Sprachen anzuzielen sind (vgl. Ehlich 2007, S. 50).

Weiter fordert er in **Anforderung 9**, für die Prognose zukünftiger Sprachqualifikationen multiple und differenzierte Verfahren zu entwickeln und einzusetzen. Neben Tests im engeren Sinn gehören für ihn dazu auch Beobachtungen, Erfahrungsauswertungen von Bezugspersonen (Eltern, Lehrer) und mit zunehmendem Alter auch die Selbstevaluierungen der Kinder (vgl. Ehlich 2007, S. 53).

Ehlich versteht die Feststellung spezifischer Sprachstände als jeweilige „Momentaufnahme“ aus einem vielphasigen Aneignungsprozess. So fordert er in **Anforderung 13**, dass Sprachstandsfeststellungen an verschiedenen biographischen Stationen sinnvoll und notwendig sind. Darüber hinaus ist die Erhebung des Sprachstandes auf charakteristische, längere Entwicklungsfenster bei der kindlichen Sprachaneignung zu beziehen (vgl. Ehlich 2007, S. 57).

Des Weiteren fordert er in **Anforderung 16** eine individuelle – biographische Förderung, für die eine sorgfältige individuelle Dokumentation der diagnostischen Einzelergebnisse in Zusammenarbeit aller Beteiligten sowie den Kindern selbst vorzusehen ist (vgl. Ehlich 2007, S. 58).

Um dieses individuell biographische Förderkonzept gesellschaftlich umsetzen zu können, bedarf es **nach Anforderung 18** der Einrichtung eines institutionell angemessenen Raums (vgl. Ehlich 2007, S. 61).

Auch auf Ebene der Ausbildung des zukünftigen Lehrpersonals fordert (**Anforderung 19**) Ehlich eine systematische Veränderung, damit Diagnostik und Förderung effektiver werden (vgl. Ehlich 2007, S. 61)

Dazu ist eine Einbettung der Diagnosen in den pädagogischen Kontext unbedingt notwendig. Je deutlicher die Ergebnisse der Diagnosen mit anschließenden Förderentscheidungen vernetzt werden, umso wirksamer ist diese, so Ehlich in seiner **Anforderung 21** (vgl. Ehlich 2007, S. 62).

Laut **Anforderung 22** benötigt diese Förderkultur sowohl räumliche und zeitliche als auch materielle Ressourcen (vgl. Ehlich 2007, S. 62).

Auch Bredel konstatiert, dass aufgrund des komplexen Gegenstandes ‚Sprachstand‘ einige Anforderungen an ein Sprachstandserhebungsverfahren zu stellen sind. So ist bei der Konstruktion die Berücksichtigung der individuellen biographischen Aneignungsprofile sowie metasprachlicher und metakommunikativer Kompetenzen wichtig, da die Varietäten, wie sie den Sprachstand definiert, durch den Schriftspracherwerb umgebaut werden und die Kompetenz zur Sprachreflexion, die zur Kompetenz zur Selbstevaluation führt, im Sprachstand beinhaltet sein müssen. Auch müssen im Hinblick auf die Auswertung verschiedene Aneignungsniveaus miteinbezogen werden, wobei eine qualitative Fehleranalyse vorgesehen wird. Als Lösungsvorschlag sieht Bredel die Durchführung eines zweistufigen Verfahrens als geeignet an. Dieses sollte zunächst ein Screening enthalten, welches Schülerinnen und Schüler „herausfiltert“, die Auffälligkeiten zeigen und anschließend in einem zweiten Schritt eine intensive Betrachtung dieser Schülerinnen und Schüler bezüglich einzelner Lernfelder vorsieht (vgl. Bredel 2007. S. 106ff).

Die bisherigen Ausführungen zeigen, dass sich der Sprachstand und somit die Sprachkompetenz aus sprachwissenschaftlicher Sicht aus vielen verschiedenen Qualifikationen zusammensetzt. Die Entwicklung dieser Qualifikationen ist recht unterschiedlich und hängt von einigen Einflussfaktoren ab. Auch sind die Qualifikationen nicht immer eindeutig voneinander zu trennen, teilweise überschneiden sich diese. Ehlich weist daraufhin, dass der Forschungsstand im Bereich der einzelnen Basisqualifikationen unterschiedliche Qualität aufweist. Häufig werden die-

se isoliert voneinander betrachtet und lediglich Ausschnitte der einzelnen Qualifikationen untersucht (vgl. Ehlich u.a. 2008, S. 21).

Im schulischen Kontext, genauer für das Fach Deutsch findet sich eine andere Einteilung. Dort werden verschiedene Kompetenzbereiche/Arbeitsbereiche unterschieden²¹. Die Kompetenzen, die in den Bildungsstandards und Bildungsplänen formuliert werden, beinhalten die eben beschriebenen Basisqualifikationen. Sie können dabei nicht immer eindeutig nur einem Kompetenzbereich zugeordnet werden. Genau darin liegt eine Schwierigkeit, den Sprachstand zu erheben.

Es bedarf geeigneter Verfahren, die diese Aspekte berücksichtigen. Im Folgenden werden verschiedene Arten von Sprachstandserhebungsverfahren dargestellt.

4.3 Arten von Sprachstandserhebungsverfahren

Verfahren zur Erhebung des Sprachstandes unterscheiden sich hinsichtlich des theoretischen Hintergrundes, des Inhaltes, also dessen, was sie erfassen und hinsichtlich dessen, wie sie es erfassen sowie der Zielsetzung, die damit verfolgt wird (vgl. Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit). In diesem Kapitel werden einige Arten von Erhebungsverfahren kurz erläutert. Teilweise wurden bestimmte Arten diagnostischer Verfahren in Kapitel 3.2 der vorliegenden Arbeit bereits genannt. Hier erfolgt eine Darstellung im Hinblick auf den Sprachstand.

4.3.1 Standardisierte und informelle Verfahren

Zunächst muss eine grundsätzliche Unterscheidung in standardisierte bzw. normorientierte und informelle bzw. kriterienorientierte Verfahren vorgenommen werden. Im Folgenden werden die Bezeichnungen standardisiert und informell verwendet, da bei beiden Arten eine Bezugsnorm zu Grunde liegt, bei standardisierten ist das die soziale Norm und bei informellen eine sachliche Bezugsnorm (vgl. Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 156).

Wird eine soziale Bezugsnorm zu Grunde gelegt, dann nimmt man bspw. die Klasse oder die Lerngruppe als Bezugspunkt, um zu beschreiben, wie die Leistung einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers, im Hinblick auf die

²¹ Die Darstellung der Kompetenzbereiche des Faches Deutsch findet sich in Kapitel 5.

Gesamtleistungen in der Klasse, zu beurteilen sind (vgl. Jäger 2000, S. 130f). Bei der sachlichen Bezugsnorm werden Vorgaben wie Lernziele oder Kompetenzen oder notwendige Punktzahlen für die Erreichung eines Niveaus zu Grunde gelegt. Hier will man sehen, in welchem Ausmaß Vorgaben erreicht wurden. Es geht darum zu erkennen wie groß der Unterschied zwischen dem individuellen Niveau und dem erwarteten Niveau ist (vgl. Jäger 2000, S. 134f). Standardisierte Verfahren „*müssen wissenschaftlich entwickelt, hinsichtlich der wichtigsten Güterkriterien untersucht und unter Standardbedingungen durchführbar und normiert sein*“ (Lienert/Raatz 1998, S. 14). Standardisierte Verfahren sind solche, die an einer bestimmten repräsentativen Population normiert wurden. Hier werden die erbrachten Leistungen in eine Rangfolge gebracht. D.h. die individuellen Ergebnisse des Schülers bzw. der Schülerin werden mit Hilfe eines T-Wertes oder eines Prozentrangs mit den Leistungen anderer verglichen (genauere Ausführungen bei Bundschuh 2005 & Ingenkamp/Lissmann 2008). Meist liegt diesen Normierungen eine Altersnorm zu Grunde. Soll heißen, dass man bei der Festlegung der Vergleichswerte von einer „normalen“ altersgemäßen Entwicklung ausgeht. Allerdings kann dies gerade bei Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, schwierig sein, da bei diesen die Entwicklung erhebliche Varianzen zur Normalitätserwartung aufweisen kann²². Der Einsatz standardisierter Verfahren kann sinnvoll sein, wenn es notwendig ist Entscheidungen bezüglich der Zuweisung zu bestimmten Schulformen zu treffen und zu legitimieren.

Informelle Verfahren sind solche, bei denen keine Vergleichswerte vorliegen. Bei diesen handelt es sich um kriterienorientierte Verfahren, hier werden vorab Kriterien formuliert, die sich meist an den vorgegebenen Lernzielen orientieren, nach denen eine Auswertung stattfindet. Sie haben die Erfassung der individuellen Voraussetzungen eines Schülers oder einer Schülerin zum Ziel und können somit auch als Bezugsnorm den individuellen Lernfortschritt einer Schülerin oder eines Schülers haben. Die Lehrkraft benötigt ein detailliertes Wissen über die Entwicklungs- und Aneignungsprozesse sprachlicher Fähigkeiten, um die erhobenen Daten zu interpretieren und eine passgenaue Förderung zu formulieren. Diese Verfahren dienen meist als Grundlage für die Arbeit in konkreten Fördermaßnahmen.

²² Ausführungen dazu erfolgen in Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit.

Unterscheiden lassen sich weiterhin Tests, Schätzverfahren, Profil- und Fehleranalysen sowie Screenings²³. Im Folgenden wird definiert, was darunter zu verstehen ist. Dabei werden für jeden Verfahrenstyp beispielhaft Verfahren beschrieben, die zurzeit erhältlich sind. Berücksichtigt wurden Verfahren, die für die Bereiche relevant sind, die später in den konzipierten Verfahren eine Rolle spielen.

4.3.2 Tests

Der Begriff Test wird in vielerlei Hinsicht gebraucht und hat deshalb eine „*mehrfache Bedeutung*“, zum einen kann dies ein Verfahren zur Untersuchung eines Persönlichkeitsmerkmals sein, zum anderen aber auch der Vorgang der Durchführung einer Untersuchung selbst. Allerdings kann ein Test auch die Gesamtheit des zur Durchführung notwendigen Materials bezeichnen oder aber eine kurze, unangekündigte Untersuchung in Form eines Arbeitsblattes im Schulunterricht, genauso wird ein mathematisch- statistisches Prüfverfahren als Test bezeichnet (vgl. Lienert/Raatz 1998, S. 1). Für die der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegenden Annahmen und in Abgrenzung an andere Arten der Sprachstandserhebung wird folgende Definition nach Lienert und Raatz als sinnvoll angesehen:

„Ein Test ist ein wissenschaftliches Routineverfahren zur Untersuchung eines oder mehrerer empirisch abgrenzbarer Persönlichkeitsmerkmale mit dem Ziel einer möglichst quantitativen Aussage über den relativen Grad der individuellen Merkmalsausprägung“ (Lienert/Raatz 1998, S. 1).

In der schulischen Praxis wird der Begriff Test häufig für sämtliche Verfahren gebraucht, die zu diagnostischen Zwecken eingesetzt werden, jedoch ist nicht jede Untersuchung, die durchgeführt wird automatisch als Test anzusehen. Sondern nur die, welche wissenschaftlich begründet ist, routinemäßig unter Standardbedingungen durchführbar ist und eine Einordnung des Individuums innerhalb einer Gruppe oder in Bezug eines Lernziels ermöglicht sowie empirisch abgrenzbare Eigenschaften, Verhaltensdispositionen, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder Kenntnisse abprüft (vgl. Lienert/Raatz 1998, S. 1).

²³ Die Einteilung in die Arten Test, Schätzverfahren, Profilanalyse und Beobachtung findet sich bei Reich 2003 & Reich 2007 ebenfalls und wurde aus diesem Grund hier beibehalten, auch wenn sie keine trennscharfe Kategorisierung darstellt. Dies bringt aber der Gegenstand mit sich. Hinzu gefügt wurden noch die Kategorien der Fehleranalyse und des Screenings.

Auf dem Markt finden sich eine Reihe standardisierter Testverfahren, diese beziehen sich allerdings meist nur auf einen Teilbereich der Sprache und sind zudem nicht für Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache normiert. An dieser Stelle sollen exemplarisch einige vorgestellt werden.

Für den Bereich Lesen existiert bspw. der *WLST 7-12* (Würzburger Lesestrategie-Wissenstest für die Klassen 7-12 (Schlagmüller/Schneider 2007)). Dieser Test dient der Erfassung des Lesestrategiewissens, wurde allerdings nicht für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache normiert. Es werden verschiedene Lernszenarien vorgestellt, bei denen die Schülerinnen und Schülern verschiedene Vorgehensweisen zur Erreichung des Lernziels im Hinblick auf Nützlichkeit und Qualität durch Zuordnung von Notenwerten zu Antwortmöglichkeiten bewerten sollen. Hinweise zur Förderung sind nicht enthalten, allerdings wird darauf hingewiesen, dass bei einem Prozentrang von unter 50 der Fokus im Unterricht stärker auf das Vermitteln von Lesestrategien gelegt werden sollte. Er stellt ein selektives Verfahren zur Ermittlung von Risikoschülerinnen und -schülern dar.

Ein weiteres Verfahren für den Bereich Lesen stellt der *ELFE 1-6 Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler* (Lenhard/Schneider 2006) dar. Er überprüft basale Lesestrategien und die Fähigkeit zum Verstehen von Texten und Sätzen. Das Verfahren besteht aus drei Untertests, wobei die Erfassung des Leseverständnisses auf den Ebenen des Wortverständnisses (Dekodieren und Synthese), der Lesegeschwindigkeit (Schwelle der visuellen Worterkennung (nur in der Computer-version)), des Satzverständnisses (sinnentnehmendes Lesen und syntaktische Fähigkeit) und des Textverständnisses (Auffinden von Informationen, satzübergreifendes Lesen und schlussfolgerndes Denken) erfolgt. Anknüpfend an das Verfahren steht ein Trainingsprogramm (*ELFE – Trainingsprogramm* Lenhard/Schneider), welches einsetzbar ist ab Klasse 1, zu Verfügung. Für die Klassen 5-6 wird ein alternatives Trainingsprogramm (*Wir werden Textdetektive* (Gold/Mokhlesgerami/Rühl/Schreblowski/Souvignier)) empfohlen. Bei diesem stammte ein Fünftel der Normgruppe aus Familien mit Migrationshintergrund. Der verwendete Wortschatz (Wörter und Sätze) ist jedoch für Schülerinnen und Schüler mit geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache zu schwierig. Im ersten Teil werden die zu lesenden Wörter durch Abbildungen unterstützt, im zweiten Teil nicht mehr.

Beide Verfahren im Bereich Lesen beziehen sich aber nur auf Teilbereiche wie die Lesestrategien und das Textverständnis.

Für den Bereich Hören gibt es den *HVT 4-7* (Hörverstehenstest für 4.-7. Klassen (Urban 1986)), welcher der systematischen und vergleichbaren Erfassung der individuellen Hörverstehensfähigkeit dient. Dabei ist er in sechs Untertests wie Lautunterscheiden, sofortiges Erinnern, Anweisungen folgen, Bedeutungen und Betonungen erkennen und Textverständnis gegliedert. Er enthält für die Untertests und den Gesamttest T- Werte und Prozentränge für verschiedene Altersstufen, Jahrgangsstufen und Schularten. Allerdings ist er ebenfalls nicht für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache normiert. Auch ist die Wortwahl für dies zu schwierig. Es sind allgemeine Hinweise zur Interpretation der Ergebnisse enthalten, die Hinweise darauf geben welche Aspekte noch überprüft werden sollten und welche Maßnahmen eingesetzt werden könnten, um Schwierigkeiten entgegen zu wirken. Die Testbogen sind nicht sehr motivierend, das Verfahren ist mit 2-3 Schulstunden recht zeitaufwändig und steht nur in Kassettenform zu Verfügung, auch ist die Normierung veraltet.

4.3.3 Schätzverfahren

Schätzverfahren sind Verfahren, die häufig in sozialwissenschaftlich orientierten Untersuchungen Anwendung finden. Sie erheben eine Selbst- oder Fremdeinschätzung bezüglich des Sprachstandes eines Kindes oder Jugendlichen. Meist geschieht dies durch standardisierte Fragebogen oder Interviews in unterschiedlichen Differenzierungsgraden (3er oder 5er Skalen, Berücksichtigung der Erstsprache oder Beschränkung auf die Zweitsprache, Unterscheidung nach mündlichen und schriftlichen/produktiven oder rezeptiven Fähigkeiten oder Beschränkung auf eine Globalaussage). Diese Verfahren lassen einen Blick aus der Perspektive des näheren Umfeldes der Schüler und Schülerinnen auf den Sprachstand zu. Allerdings sind hier der Objektivität, Reliabilität und Validität Grenzen gesetzt, wie die unter Kapitel 3.5 angeführten Beurteilungstendenzen von diagnostischen Urteilen aufzeigen (vgl. Reich 2003, S. 917; Reich 2007, S. 154f).

Eine Möglichkeit, in der diese Art der Erhebung eine Rolle spielt und welche sich gerade für die Arbeit mit älteren Schülerinnen und Schülern anbietet, stellen Portfolios dar, in denen die Jugendlichen ihren eigenen Lernstand und vor allem auch

Lernprozess entweder in kurzer schriftlicher Fließtextform oder durch Ankreuzen auf einer Skala einschätzen sollen. Diese Art des Portfolios wäre ein Prozess-Portfolio. In diesem werden sowohl fertige Arbeiten als auch „unfertige“, in der Überarbeitung befindlichen, Texte sowie Überarbeitungshinweise und die eben erwähnten Selbsteinschätzungen gesammelt (vgl. Wiedenhorn 2006, S. 17).

Ein Beispiel hierfür stellt das europäische Sprachenportfolio dar, welches sich auf die Niveaustufen des Europäischen Referenzrahmens bezieht und zum einen als Informationsinstrument und zum anderen als Lernbegleiter fungiert. Es soll sowohl anschaulich, transparent und international vergleichbar über Sprachkenntnisse und interkulturelle Erfahrungen informieren als auch beim Sprachenlernen motivieren und helfen. Bestandteile sind der Sprachenpass, die Sprachbiographie und das Dossier (vgl. Schneider, North, Koch 2001). Mittlerweile gibt es eine Vielzahl von Sprachenportfolios, da sich diese je nach Land und Altersstufe stark unterscheiden.

4.3.4 Profilanalysen

Bei der Profilanalyse handelt es sich um ein Verfahren, das der Sprachheilpädagogik entstammt und später auf die Zweitsprachdiagnostik übertragen wurde. Hier steht die sprachliche Qualifikation eines Lerners in natürlichen bzw. von einer Beobachtungsperson hergestellten natürlichen Handlungssituationen im Vordergrund. Dabei dienen Audio- oder Videoaufnahmen mit Sprachproben als Basis, die in einem zweiten Schritt an Hand bestimmter Raster dokumentiert, analysiert und ausgewertet werden. Die Auswertung dieser Verfahren ist meist sehr zeitaufwändig und verlangt ein gewisses Maß an theoretischem Wissen, um die Ergebnisse einordnen zu können und Folgerungen für die Sprachförderung abzuleiten (vgl. Reich 2003, S. 918; Reich 2007, S. 157).

Die *Profilanalyse nach Griebhaber* „basiert auf grundlegenden grammatischen Konstruktionsprinzipien der deutschen Sprache, die entsprechend ihrer Komplexität in Sequenzen erworben werden“ (Griebhaber 2010a, S. 147). Bereits Clahsen (1985) erstellte zu Forschungszwecken mit Hilfe der Nutzung von Klammerstrukturen bis zur Verbendstellung in untergeordneten Nebensätzen ein Lernprofil für Deutsch als Zweitsprache, dieses modifizierte Griebhaber und vereinfachte es für den Einsatz im Unterricht. Mit der Profilanalyse können sowohl bruchstückhafte

Äußerungen als auch längere komplexe Fachtexte entweder in mündlicher oder schriftlicher Form analysiert werden. Ermittelt werden die syntaktischen Grundstrukturen der Äußerungen (vgl. Grießhaber 2010a, S. 147ff). Dieses Verfahren wird in Kapitel 5.6 der vorliegenden Arbeit ausführlicher dargestellt.

Ein weiteres profilanalytisches Verfahren stellt der *Sturz ins Tulpenbeet - profilanalytisches Instrument am Übergang vom Primar- in den Sekundarbereich* des Programmträgers FörMig (Gantefort; Roth 2008, S. 29- 50.; Reich/Roth/Gantefort (nur als vorläufige Version über die Uni Hamburg zu beziehen.)), welches für die Klassenstufen 4-6 konzipiert wurde, dar. Dieses soll den individuellen Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers im Bereich der Text- und Erzählkompetenz erfassen. Das Verfahren enthält einen Bildimpuls in Form einer Bilderfolge, der aus fünf Bildern besteht, wobei ein Bild keine Szene darstellt, sondern lediglich die Abbildung eines Fragezeichens. Die Schülerinnen und Schüler sollen nun entscheiden, was in dieser Szene passiert und einen Text verfassen (ganze Bilderfolge). Die entstandenen Texte werden mit Hilfe eines Auswertungsbogens, der in den Sprachen Deutsch, Türkisch, und Russisch vorhanden ist, analysiert werden. Dieser Bogen enthält differenzierte Kriterien zur Erfassung lexikalischer, grammatischer und textueller Fähigkeiten. Dabei werden die Bereiche Textbewältigung im Hinblick auf die Aufgabenbewältigung, literarischen Elemente, Auswertung der ausgelassenen Szene, Anzahl der Bilder und Wortschatz im Hinblick auf Verben, Nomina und Adjektive sowie bildungssprachliche Elemente wie die Verbindung von Sätzen und Syntax überprüft. Die Auswertung ist sehr umfangreich, allerdings sind in den Auswertungshinweisen beispielhafte Auswertungen enthalten.

4.3.5 Screenings

Als Screenings bezeichnet man mehrstufige „Siebverfahren“, bei denen am Ende jeder Stufe sowie nach Durchlaufen des gesamten Screenings eine Entscheidung über eine Zuweisung zu einer Fördermaßnahme oder bestimmten Schulform vorgenommen wird.

Ein solches Verfahren stellt bspw. das Heft *Neu in Deutschland- Screening Verfahren- Sprachkenntnisse und Lernvoraussetzungen ermitteln* (Brückner/Hembaacher-Sezer/Hölscher/Hübel/Korbmacher-Schulz/Martin 2005) dar. Dieses soll bei der Zuweisung neu nach Deutschland gekommener Schülerinnen

und Schüler unterstützen. Die Kinder und Jugendlichen sollen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit der entsprechenden Schulart, Klassenstufe oder Fördermaßnahme zugewiesen werden. Es ist ab der zweiten Jahrgangsstufe und für die Grundschule und weiterführende Schulen einsetzbar. Es setzt sich aus fünf Stufen zusammen. Diese sind: die Ermittlung persönlicher Daten und Angaben zur bisherigen Schullaufbahn, Gesprächsversuche, die Erfassung passiver Deutschkenntnisse und Sprachvoraussetzungen, das Erfassen von schulischen Grundkenntnissen und Fertigkeiten und das Erfassen von Kenntnissen in der Erstsprache. Allerdings ist für die letzte Stufe aufgrund der vielfältigen Bedingungen und Sprachen kein allgemein gültiges Verfahren realisierbar. Für alle Stufen sind übersichtliche Beobachtungsbogen enthalten. Es enthält keine direkten Förderhinweise, allerdings lassen sich aufgrund der Übungsvorschläge für die einzelnen Stufen Möglichkeiten ableiten.

Weiterhin können Verfahren, die es ermöglichen darüber zu entscheiden, ob ein Förderbedarf besteht oder nicht, ebenfalls als Screening bezeichnet werden (vgl. Baur/Spettmann 2008, S. 431). Ein solches Verfahren stellt bspw. ein *C-Test*²⁴, ein Verfahren, das aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik kommt, dar. Dieses ermöglicht die Erfassung der globalen Sprachkompetenz einer Schülerin bzw. eines Schülers, von der erste Hinweise auf den Förderbedarf abgeleitet werden können (vgl. Baur/Spettmann 2008, S. 431). Der C-Test wird in Kapitel 6.5.2 der vorliegenden Arbeit ausführlich beschrieben, da ein solcher einen Bestandteil des konzipierten Verfahrens darstellt.

4.3.6 Fehleranalysen

Diese Analyse der Lernsprachen bietet den Lehrkräften die Möglichkeit, sich einen Überblick über den Sprachstand einzelner Schülerinnen und Schüler oder einer Lerngruppe zu verschaffen. Als Grundlage werden schriftliche Schülertexte oder mündliche Äußerungen in Form von Tonbandaufnahmen herangezogen. Diese werden nach bestimmten Schwerpunkten analysiert. Fehler werden nicht als Defizite aufgefasst, sondern als Möglichkeit, den individuell erreichten Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers zu erkennen und darauf aufbauend eine För-

²⁴ Das Verfahren *C-Test* wird in Kapitel 6.5.1 näher erläutert, da ein solches Verfahren für das der Forschungsarbeit zu Grunde liegende Projekt konzipiert wurde und eine Darstellung im Zusammenhang mit den anderen Verfahrensteilen sinnvoller erscheint.

derung zu konzipieren. Zunächst müssen die Fehler identifiziert werden, danach muss eine genaue Beschreibung dieser Fehler folgen. Anschließend müssen die Fehler erklärt werden, d.h. es müssen Ursachen für diese beschrieben werden, damit eine konkrete Förderung, die an diesen Ursachen ansetzt, erfolgen kann. Wichtig bei dieser Form der Analyse ist, dass der Blick über diese Fehler hinaus geht und noch weitere Aspekte der schriftlichen und mündlichen Äußerungen betrachtet werden (vgl. Kniffka 2006, S. 73ff).

Mittlerweile gibt es auf dem Markt einige Materialien, die solche Analyseraster als Grundlage haben. Meist beziehen sich diese auf einzelne Aspekte wie bspw. Grammatik oder Rechtschreibung. *Die OLFA-Oldenburger Fehleranalyse* (Thomé/Thomé 2004) z.B. stellt ein Instrument und Handbuch zur Ermittlung der orthographischen Kompetenz aus freien Texten dar. Es ist ab Klasse drei einsetzbar und teilt Fehler in Kategorien ein. Auf Grundlage dieser 37 Kategorien werden zwei Kompetenzwerte berechnet: ein leistungsunabhängiger und ein leistungsabhängiger Wert. Es wird eine sprachwissenschaftliche und entwicklungspsychologisch fundierte Beziehung zwischen den Rechtschreibbereichen und den orthographischen Entwicklungsphasen hergestellt. Damit das Verfahren angewendet werden kann, sollte der Text 250-500 Wörter haben, wobei sich dieser aus mehreren Texten zusammensetzen kann. Eine Analyse sollte mehrmals im Schuljahr erfolgen, damit eine Entwicklung aufgezeigt werden und eine evtl. durchgeführte Fördermaßnahme im Hinblick auf den Erfolg und die Qualität überprüft werden kann. Direkte Hinweise auf Fördermöglichkeiten sind allerdings nicht enthalten. Es ist jedoch möglich aufgrund der Fehlerkategorien Förderschwerpunkte zu definieren. Ein Bezug zur Mehrsprachigkeit ist nicht erwähnt, da aber individuelle Schülertexte analysiert werden, ist dies auch nicht zwingend notwendig. Der errechnete Richtwert sollte allerdings mit Vorsicht interpretiert werden. Das Verfahren lässt nur Aussagen im Bereich der Orthografie zu.

4.3.7 Beobachtungen

Beobachtungen lassen sich, wie bereits unter Punkt 3.2.3 der vorliegenden Arbeit erwähnt, vielfach unterscheiden, nämlich in teilnehmende und nicht-teilnehmende sowie direkte und indirekte, aber auch offene und verdeckte Beobachtung. Grundsätzlich geht es darum, sprachliches Verhalten zu beobachten und zu analysieren.

Von einer teilnehmenden Beobachtung spricht man, wenn die Beobachterin bzw. der Beobachter Teil des Geschehens ist, dies wäre eine Lehrperson, die während ihres Unterrichts die Schülerinnen und Schüler beobachtet. Im Gegensatz dazu spricht man von einer nicht- teilnehmenden Beobachtung, wenn die beobachtende Person sich aus dem Geschehen heraushält und bspw. im Unterricht einer Kollegin oder eines Kollegen hospitiert und dabei beobachtet. Außerdem lässt sich noch zwischen der offenen und der verdeckten Beobachtung unterscheiden. Bei erstgenannter ist den Beobachteten bewusst, warum sie beobachtet werden. Bei einer verdeckten Beobachtung wird den Teilnehmerinnen und Teilnehmern nicht transparent gemacht, warum sie beobachtet werden. Wichtig ist bei allen Formen, dass das Ziel der Beobachtung klar ist und dass geklärt ist, wie die beobachteten Verhaltensweisen dokumentiert werden. Bei komplexen Sachverhalten bieten sich Ton- oder Bildaufnahmen an, die es im Nachhinein ermöglichen das Verhalten mehrerer Personen zu analysieren. Handelt es sich um einzelne Teilbereiche kann auch mit vorgefertigten Beobachtungsbogen in Form von Strich- oder Checklisten gearbeitet werden (vgl. Hesse/Latzko 2011, S. 88).

Bei den *Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I* (Sächsisches Bildungsinstitut 2013) handelt es sich um eine Beobachtung, mit der die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in DaZ im kollegialen Gespräch, mit den Schülerinnen und Schülern selbst und mit den Eltern beschrieben werden können (vgl. Döll 2009, S. 110). Sie dienen der Beobachtung der Kompetenz und des Kompetenzzuwachses. Für sieben verschiedene Kompetenzbereiche werden jeweils vier unterschiedliche Niveaustufen beschrieben. Unterschieden werden drei Deskriptoren: schätzende, konkret beschreibende und beschreibende mit interpretativem Moment (vgl. Döll 2013, S. 11). Die Niveaubeschreibungen beziehen sich auf die Bereiche: Weite der sprachlichen Handlungs- und Verstehensfähigkeit, Wortschatz, Aussprache, Lesen, Schreiben, Grammatik (mündlich und schriftlich) und Persönlichkeitsmerkmale. Es steht ein Beobachtungsbogen zu Verfügung, hier kann die Lehrkraft für die verschiedenen Kompetenzen ankreuzen, welche Niveaustufe erreicht wurde. Es besteht die Möglichkeit, Zwischenstufen anzukreuzen, wenn die Schülerin bzw. der Schüler über die Anforderungen einer niedrigeren Stufe herauskommt, aber die der höheren Stufe noch nicht erfüllt (vgl. Döll 2013, S.12). Hinweise auf eine konkrete Förderung sind nicht enthalten, jedoch kann mit Hilfe des Beobachtungsbogens ein „*Deutsch als Zweitsprache Pro-*

fil“ erstellt werden, in dem sowohl Stärken und Schwächen als auch Ressourcen und Defizite aufgezeigt werden (vgl. Döll 2013, S. 12). Wichtig ist die Zusammenarbeit der Lehrkräfte, damit ein komplettes Gesamtbild der sprachlichen Fähigkeiten in der deutschen Sprache entsteht. Es findet eine Sensibilisierung der Fachlehrkräfte im Hinblick auf Sprache im Fachunterricht statt. Da die Beschreibungen zum Teil auch schätzenden Charakter haben und eine Einschätzung von Seiten der Eltern und Schülerinnen und Schüler beinhalten können, könnte dieses Verfahren auch unter dem Typ der Schätzverfahren angesiedelt werden.

Ein weiteres Verfahren, welches den Beobachtungen zu zuordnen ist, ist die *Prozessbegleitende Diagnose der Schreibeentwicklung - ein Instrument zur Beobachtung bildungssprachlicher Entwicklungen in der Sekundarstufe I* (Reich/Roth/Lengyel (Programmträger FörMig) in Zusammenarbeit mit Heintze/Scheinhardt-Stettner/Kröger/Rutten/Cizek/Saalmann/Raddatz (2009) (nur als vorläufige Version über die Universität Hamburg zu beziehen)). Das Verfahren erfasst die Schreibfähigkeit bezogen auf schriftliche Sprachhandlungen im (Fach-) Unterricht. Die im Unterricht verfassten Texte werden mit Hilfe von Analyserastern in lexikalischer/semantischer, syntaktischer und textueller Hinsicht eingestuft (vgl. Lengyel/Heintze/Reich/Roth/Scheinhardt-Stettner 2009, S. 129). Es sind Hinweise zur Auswertung, je ein mehrstufiges aufgebautes Kompetenzraster für die einzelnen Sprachhandlungen sowie je ein Analyseraster in kurzer und langer Form enthalten. Die Raster können mehrmals im Schuljahr eingesetzt werden, da sie Fortschritte und Entwicklungen aufzeigen sollen. Hinweise auf Fördermöglichkeiten sind nicht vorhanden, allerdings können mit Hilfe der Ergebnisse der Unterricht weiter geplant werden und mit entsprechendem Fachwissen individuelle Fördermaßnahmen abgeleitet werden. Bei zweisprachigen Schülerinnen und Schülern werden Hintergrundinformationen wie sprachliche Sozialisation und sprachliche Bildungsgeschichte abgefragt, die zur Interpretation der Ergebnisse herangezogen werden können. Die Raster bieten der Lehrkraft eine gute Möglichkeit, die Texte der Schülerinnen und Schüler einheitlich zu analysieren, so besteht für Klassen- und Fachlehrer die Möglichkeit, einen gemeinsamen Kontext für die Bewertung von Texten zu finden.

Für den Bereich der mündlichen Sprache liegt mit dem *HAVAS-5* (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes 5 jähriger Kinder (Reich/Roth 2003)) ein Beobachtungsverfahren für Kinder zwischen 5 und 6 Jahren in mehreren

Sprachen vor. Als Grundlage dient eine Bildergeschichte mit sechs Bildern, zu der ein Kind aufgefordert wird zu erzählen. Die Äußerungen des Kindes werden aufgenommen, transkribiert und im Anschluss auf verschiedenen Ebenen ausgewertet. Idealerweise wird das Verfahren zunächst mit dem Kind in der besser beherrschten Sprache und anschließend in der zweiten Sprache durchgeführt. Damit ist der Zeitaufwand recht hoch. Erfasst werden die Bereiche: Sprachliche Vollständigkeit und Kohärenz der Erzählung, Gesprächsstrategien, sprachliche Strategien wie Ausweichverhalten, Umgang mit fehlenden Ausdrücken, Sprechweise, verbaler Wortschatz, Formen und Stellungen des Verbs, Verbindung von Sätzen und Präpositionen. Für die Durchführung und Auswertung ist eine Fortbildung notwendig. Auf Grundlage eines Qualifikationsprofils für das jeweilige Kind kann der Förderbedarf abgeleitet werden.

Es ist zu erkennen, dass die einzelnen Definitionen der verschiedenen Verfahrenstypen nicht immer trennscharf voneinander abzugrenzen sind. Es ist mitunter schwierig ein Verfahren einer Art zuzuordnen. Auch muss je nach Zweck und Zielsetzung entschieden werden, welche Form zum Einsatz kommen soll.

Eine ausführliche Darstellung aller Verfahren wäre an dieser Stelle zu umfangreich. Einen Überblick über Verfahren geben die Synopsen von Jeuk (2009) für die Primarstufe und Schnieders/Komor (2007). Im Vorfeld der vorliegenden Arbeit wurde eine Synopse für Verfahren im Sekundarstufenbereich, die einige Verfahren genauer beschreibt, erstellt.²⁵

4.4 Sprachstandserhebungsverfahren für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I

Bereits in den vorangegangenen Kapiteln wurde der Verlauf des Spracherwerbs und auch des Zweitspracherwerbs sowie die Anforderungen an Sprachstandserhebungsverfahren erläutert. Hier sollen nun die Besonderheiten, die sich aus den

²⁵ Die Synopse ist zu finden unter: <https://www.ph-ludwigsburg.de/10436+M5e5dc533e08.html>. Darstellungen finden sich auch in: Junk- Deppenmeier, Alexandra (2009): Sprachstandserhebungen bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. In: Jeuk, Stefan; Schmid- Barkow, Ingrid (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i.Br.. Fillibach. S. 83- 91.

vorherigen Ausführungen und Überlegungen ergeben, für die Schülerschaft der Sekundarstufe I, die Deutsch als Zweitsprache lernt, diskutiert werden. Die Aneignung der Sprache scheint für viele so selbstverständlich, dass diese Thematik erst recht spät zu einem wissenschaftlichen Forschungsfeld wurde, bei dem das Interesse hauptsächlich auf einsprachig aufwachsenden Lernenden lag. Aufgrund dieser angenommenen Selbstverständlichkeit scheint in der Gesellschaft eine Art Grundkonsens darüber zu herrschen, was als eine normale Entwicklung angesehen werden kann. Es ist die Rede von normalen Phasen, in denen bestimmte Merkmale normalerweise zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Entwicklung angeeignet werden. Diese Normalitätserwartungen führen dazu, dass alles, was außerhalb dieser angenommenen Phasen und Zeitfenstern an Aneignung verläuft, als nicht normal bzw. verspätet oder gestört bezeichnet wird (vgl. Ehlich/Bredel/Reich 2009, S. 9f). Als Bezugsnorm wird beim Verlauf der einsprachigen Sprachaneignung die Entwicklung des Kindes aufgrund seines Alters zu Grunde gelegt. Problematisch bei dieser Fixierung ist, dass keine Berücksichtigung individueller Erwerbs- und Entwicklungsverläufe stattfindet. Gerade für ältere Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, spielen aber diese individuellen Voraussetzungen eine erhebliche Rolle. Bereits in Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit wurde darauf hingewiesen, dass gerade das Kontaktalter, die Kontaktdauer und die Kontaktintensität und -qualität als wesentliche Einflussfaktoren für den Zweitspracherwerb angesehen werden. Neben diesen üben die affektiven Einflussfaktoren wie z. B. Motivation und Einstellung zur Sprache ebenfalls einen großen Einfluss auf den Verlauf des Erwerbs aus. Weiterhin wurde darauf aufmerksam gemacht, dass die Schülerschaft in der Sekundarstufe I eine sehr heterogen zusammengesetzte ist. Ein einheitlicher Bezugsrahmen, der auf einer altersgerechten Entwicklung wie beim einsprachigen kindlichen Spracherwerb basiert, kann für diese Schülerinnen und Schüler nicht angenommen werden. Untersuchungen zum Zweitspracherwerb zeigen in einigen Bereichen Unterschiede im Verlauf des Erwerbs. Im Folgenden werden einige dieser Unterschiede an Hand der von Ehlich formulierten Basisqualifikationen kurz genannt. In Kapitel 5 werden anschließend die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch näher erläutert, dort werden die Besonderheiten, die bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache beim Erwerb in den Bereichen Lesen, Schreiben, Hören und Sprechen (mündliches Erzählen) auftreten können, erläutert. Die phonische

Qualifikation eignen sich Kinder eigentlich in einem frühen Alter und in einer recht stabilen Abfolge an. Bei Kindern und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, spielt somit das Kontaktalter eine große Rolle. Findet der Kontakt mit der Zweitsprache in einem frühen Alter statt, kann auch die Aneignung der wesentlichen phonischen Qualifikationen früh abgeschlossen sein. Kommen die Kinder allerdings weniger in Kontakt mit der zweiten Sprache, dann kann diese auch länger dauern. Treten die Kinder erst später in Kontakt mit der zweiten Sprache, kann das Lautsystem der Herkunftssprache, wenn dieses schon erfolgreich angeeignet wurde, das zielsprachige Lautsystem beeinflussen. Zum Teil können Auffälligkeiten in diesem Bereich auch noch bei erwachsenen Lernern auftreten, die in der grammatischen Qualifikation zielsprachiges Niveau erreicht haben (vgl. Falk/Bredel/Reich 2009, S. 37). Die für die Aneignung der pragmatischen Qualifikation als Voraussetzung geltenden kognitiven und sozialen Fähigkeiten werden durch Sprache angestoßen, sind dabei aber nicht abhängig von einem bestimmten Sprachsystem. Einzelne Fähigkeiten können zunächst in einer Sprache erworben und dann auf die zweite übertragen werden. Möglicherweise können dabei kulturell bedingte Unterschiede auftreten, worüber aber bisher noch nichts Näheres bekannt ist (vgl. Trautmann/Reich 2009, S. 43f). Im Bereich der semantischen Qualifikation verläuft die Aneignung bei zweisprachig aufwachsenden Kindern grundsätzlich analog. Allerdings kann der Umfang des Wortschatzes aufgrund unterschiedlicher Kommunikationsintensität in den verschiedenen Sprachen unterschiedlich ausgebildet sein, wobei ein Transfer zwischen beiden Sprachen möglich ist. Bedeutungsmöglichkeiten, die bereits in einer Sprache bekannt sind können auf die zweite Sprache übertragen werden, sofern nur das Wort in der Sprache fehlt. Schwieriger wird dies bei wortschatzbezogenen Differenzierungs-, Strukturierungs- und Abstrahierungsprozessen. Bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe, die in der zielsprachigen Kultur geboren sind, zeigt sich im Gegensatz zu mono-lingual aufwachsenden Kindern eine starke Differenz beim Wortschatz. Der produktive Wortschatz bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache ist beim Übergang vom Elementar- zum Primarstufenbereich im Bereich der Zweitsprache im Durchschnitt geringer als im Bereich der Erstsprache und im Vergleich zu einsprachig aufwachsenden Kindern im gleichen Alter. Durch den Eintritt in die Schule ist zwar ein Anstieg des Wortschatzes zu erkennen, aber es erfolgt keine völlige Angleichung an die gleichaltrigen Schülerinnen und Schü-

ler. Anscheinend nimmt die Differenz im Laufe der Sekundarstufe noch zu. Beim Erwerb der Begriffsbildung gibt es keinen Grund anzunehmen, dass diese Prozesse anders als beim Erstspracherwerb verlaufen. Als kritischer Bereich ist der Fachwortschatz anzusehen (vgl. Komor/Reich 2009, S. 50ff). Bei der Aneignung morphologisch-syntaktischer Qualifikationen werden die Ziele und die Reihenfolge von Kindern und Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache in ähnlicher Weise erreicht wie im Erstspracherwerb, dabei spielen andere Basisqualifikationen eine wechselseitige Rolle. Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache haben sich, wenn sie mit der zweiten Sprache in Kontakt kommen, meist schon morpho-syntaktische Fähigkeiten in ihrer Erstsprache angeeignet, geringe Sicherheit in der Zweitsprache bei komplexen morpho-syntaktischen Regeln kann sich dadurch bemerkbar machen, dass die/der Lernende längere Übungsphasen benötigt, wobei dann auch andere inhaltliche Erscheinungen als beim Erstspracherwerb auftreten können. Als schwierig erweisen sich dabei reine Form-Form Relationen, die wegen ihrer geringen inhaltlichen Bedeutung nicht immer Beachtung finden. Die kategoriale Unterscheidung von Singular und Plural und von Nominativ, Akkusativ und Dativ kann als unproblematisch angesehen werden. Eine Sonderstellung nimmt die Aneignung des Genitivs ein. Bei der Markierung der Pluralbildung lässt sich erkennen, dass sich die Verwendung auf die häufig auftretenden und regelhafter erscheinenden Formen *-(e)n, -s, -er, -e* konzentriert. Ein großes Problem stellt die Verwendung des richtigen Artikels dar, zunächst werden Nomen ohne Artikel gebraucht, dann treten einzelne Artikelformen und die Pluralform des „die“ auf. Danach ist die Verwendung eines Einheitsartikels (meist *die*) zu beobachten, bevor eine Ausdifferenzierung stattfindet. Die Aneignung der korrekten Verwendung kann einige Zeit in Anspruch nehmen (vgl. Kemp/ Bredel/ Reich 2009, S. 61-82).

Die diskursiven Qualifikationen sind nicht an Einzelsprachen gebunden, ihre Entwicklung hängt mit den sozialen Umständen und Anforderungen zusammen. Eine Rolle spielen kulturelle Unterschiede, die gerade beim Erzählen und Reden von Bedeutung sein können. Auch hier sind Transferprozesse zu beobachten, es kann sein, dass die in einer Sprache angeeigneten Fähigkeiten ohne langwierige Neuanneignung und Instruktion in der anderen Sprache zu Verfügung stehen. Andererseits kann es aber auch sein, dass die in der Erstsprache angeeigneten diskursiven Fähigkeiten nicht zur Anwendung kommen, weil die/der Lernende noch nicht

über die nötigen sprachlichen Mittel in der Zweitsprache verfügt. Zu beobachten sind auch in bestimmten Situationen rasche Wechsel zwischen den Sprachen, bspw. zum Zwecke der Adressierung oder des Ausschlusses bestimmter Gesprächspartner oder der Einleitung einer Nebenkommunikation (vgl. Guckelsberger/Reich 2009, S. 83- 87). Bei der Aneignung der literalen Qualifikationen lässt sich erkennen, dass Lernende, die im vorschulischen Alter intensiven Kontakt mit der Zweitsprache hatten, beim Wortschreiben die gleichen Schritte durchlaufen wie einsprachige Lernerinnen und Lerner. Anders sieht dies bei Lernerinnen und Lernern aus, die bereits in ihrer Erstsprache lesen und schreiben gelernt haben. Bei diesen Schülerinnen und Schülern sind Interferenzen sowohl aus dem Lautsystem, dem Alphabet und der Orthografie der Erstsprache zu erkennen. Schwierig wird es bei Lernerinnen und Lernern, die in einem anderen Alphabet lesen und schreiben gelernt haben oder eine nicht alphabetische Schrift als Ausgangsschrift haben, bei diesen muss eine gewisse Zeit zum Erlernen des lateinischen Alphabets eingeräumt werden (vgl. Bredel/ Reich 2009, S. 99).

Diese Darstellungen zeigen, dass die Entwicklung der verschiedenen Basisqualifikationen, welche die Sprachkompetenz ausmachen, bei mehrsprachigen Jugendlichen durchaus anders verlaufen kann, aber nicht zwingend muss, als bei einsprachigen Schülerinnen und Schülern. Unter anderem ist dies ein weiterer Grund, weshalb es so schwierig ist, Sprachstandserhebungsverfahren zu konzipieren, die in der Lage sind, den Sprachstand dieser Jugendlichen adäquat und umfassend erheben zu können.

Auch kann eine altersbezogene Bezugsnorm oder eine soziale Bezugsnorm nicht ohne weiteres angewendet werden, da für Schülerinnen und Schüler, die nicht seit ihrer Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt sind, teilweise andere Erwerbsverläufe gelten. So spielen, wie die Ausführungen in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit zeigen, das Kontaktalter, die Intensität und Dauer des Kontaktes und auch die Qualität eine erhebliche Rolle. Reich konstatiert, dass es nicht „*die richtige Norm*“ geben kann. Errechnet sich diese aus einer Kontrollgruppe gleichaltriger einsprachiger Lernerinnen und Lerner, so stellen die normal entwickelten Fähigkeiten von Muttersprachlern den Maßstab dar. Wendet man diese Werte auf Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache an, dann entsteht für letztgenannte das Bild vom „*zweimal unvollkommenen Einsprachigen*“. Nimmt man Werte zu deren Population sowohl einsprachige als auch zweisprachige Lernende zählen, dann

unterstellt man „ein gewisses Maß an Gleichartigkeit“, das nicht stillschweigend vorausgesetzt werden darf (vgl. Reich 2007, S. 151f).

Bevor das der vorliegenden Forschungsarbeit zugrunde liegende Verfahren, welches versucht, möglichst viele der dargestellten Anforderungen einzubeziehen, dargestellt wird, müssen zunächst die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch erläutert werden, da diese die Basisqualifikationen, aus denen sich die für die Verfahren formulierten Anforderungen ergeben, beinhalten. Diese wiederum beschreiben das, was Sprachkompetenz ist. Der Stand der Entwicklung der Sprachkompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt wiederum ist das, was das zu konzipierende Verfahren erfassen will. Die Kompetenzbereiche des Faches Deutsch beinhalten die in den einzelnen Verfahrensteilen erwarteten Kompetenzen. Hier werden die Aspekte erläutert, die für die der Arbeit zugrundeliegenden Verfahren eine Rolle spielen. Dabei wird im Bereich des ‚Sprachbewusstseins ermitteln‘ eher das dargestellt, was als „grammatische Stolpersteine“ angesehen wird.

5 Kompetenzbereiche des Faches Deutsch

Der Deutschunterricht wird in verschiedene Arbeitsbereiche eingeteilt, allerdings finden sich keine einheitlichen Benennungen für die Bereiche. Dies mag daran liegen, dass die Einteilung aufgrund theoretischer Annahmen erfolgt und eine Trennung der einzelnen Teilbereiche nur schwer vorgenommen werden kann (vgl. Ossner 2006a, S. 38ff). Ossner ist der Meinung, dass eine Einteilung nur aufgrund eines analytischen Modells möglich ist. Für ihn sind die Bereiche Mündlichkeit und Schriftlichkeit grundlegend für die Arbeitsbereiche. Gesprochene und geschriebene Sprache unterscheiden sich sowohl medial als auch konzeptionell voneinander, wobei auf der konzeptionellen Ebene noch verschiedene Grade der Abstufung denkbar sind. Somit ergeben sich vier Zustände: 1. medial und konzeptionell mündlich, 2. medial und konzeptionell schriftlich, 3. medial schriftlich- konzeptionell mündlich, 4. medial mündlich- konzeptionell schriftlich. Aus diesen Überlegungen heraus formuliert er vier grundlegende Handlungsfelder des Deutschunterrichts: Sprechen/Hören, Schreiben, Lesen und Verstehen sowie Sprache thematisieren. Doch auch diese Einteilung ist, so konstatiert Ossner aus didaktischer Sicht nicht befriedigend und müsste weiter ausdifferenziert werden (vgl. Ossner 2006a, S. 41ff).

In der Fremdsprachendidaktik sind für das Lernziel *Beherrschung der deutschen Sprache* nach Henrici und Riemer (2001) folgende Komponenten genannt: die Beherrschung eines bestimmten Wortschatzes, die Beherrschung grammatischer Strukturen (rezeptiv und produktiv), diese beiden je nach Niveaustufe von unterschiedlichem Umfang, die Beherrschung der am häufigsten gebrauchten und am vielfältigsten verwendbaren Verbalisierungsmuster (Redemittel) und der dazugehörigen Sprechabsichten, die Beherrschung ganzer Kommunikationssituationen und der dazugehörigen Textsorten, die Beherrschung parasprachlicher Ausdrucksmittel (Aussprache, Betonung) und außersprachlicher Ausdrucksmittel (Gestik, Mimik) sowie die Beherrschung der Teilfertigkeiten Hörverstehen und Sprechen sowie Leseverstehen und Schreiben (vgl. Henrici/Riemer 2001, S.17).

In den nationalen Bildungsstandards für den mittleren Bildungsabschluss (Klasse 10) und für den Hauptschulabschluss (Klasse 9) finden sich die Arbeitsbereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben, Lesen- mit Texten und Medien umgehen und

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen. Hier wird der letztgenannte Bereich in Beziehung stehend zu jedem der anderen Bereiche genannt (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004, S. 7ff)

Im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen finden sich hinsichtlich der Selbstbeurteilung von Lernenden die Bereiche Verstehen, welcher unterteilt ist in Hören und Lesen, Sprechen, dieser ist unterteilt in zusammenhängend Sprechen und an Gesprächen teilnehmen sowie der Bereich Schreiben (vgl. Trim u.a. 2001, S. 36). Für die Beurteilung von Leistungen in den genannten Bereichen sind diese nochmals differenzierter dargestellt.

In den aktuellen Bildungsplänen²⁶ der allgemeinbildenden Schulen für Baden-Württemberg findet man die Bereiche Sprechen, Schreiben, Lesen/Umgang mit Texten und Medien sowie Sprachbewusstsein entwickeln. Bereits hier lässt sich erkennen, dass nicht alle Teilaspekte, so wie Ossner sie einteilt, explizit aufgeführt sind. Im Folgenden werden die einzelnen Arbeitsbereiche wie sie in den aktuellen Bildungsplänen für Baden-Württemberg zu finden sind genauer dargestellt. Dabei werden die Bereiche Hören und Wortschatz aufgeführt, auch wenn diese in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg nicht als eigenständige Bereiche erläutert sind. Dies geschieht zum einen aufgrund dessen, dass die Bereiche Hören bzw. Hörverstehen und Sprechen in der Fremdsprachendidaktik und im Referenzrahmen auch als getrennte Bereiche zu finden sind und zum anderen spielen die Kompetenzen im Wortschatzwissen in allen anderen Bereichen eine wichtige Rolle. Auch sind im kommenden Bildungsplan 2016 für die Sekundarstufe I und Oberstufe der Gemeinschaftsschule die Bereiche Sprechen und Zuhören, Schreiben und Lesen als prozessbezogene Kompetenzen und Texte und Medien sowie Sprachgebrauch und Sprachreflexion als inhaltsbezogene Kompetenzen zu finden (vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_lg (22.01.2016 um 15.48Uhr). Die Erläuterungen der Bereiche: Sprechen (Mündlich-

²⁶ Gemeint sind die Bildungspläne, die zum Zeitpunkt der Abgabe der vorliegenden Arbeit, also vor der Bildungsplanreform 2016 für die jeweilige Schulart gültig waren. Die kommenden Bildungspläne 2016 lagen während des Verfassens der Arbeit nur in der Anhörungsfassung auf der Internetplattform vor. An einigen Stellen der Arbeit werden einzelnen Aspekte dieser Fassung miteinbezogen, da das konzipierte Verfahren 2015 veröffentlicht wurde und somit auch zum Einsatz kommt, wenn die Bildungsplanreform 2016 in Kraft tritt. Grundlage der Ausführungen ist dann immer der gemeinsame Bildungsplan der Sekundarstufe I und der Oberstufe der Gemeinschaftsschule (Klassen 5/6).

keit), Schreiben, Lesen (Leseverstehen), Hören (Hörverstehen), Sprachbewusstsein ermitteln (Grammatik) und Wortschatz sind für die vorliegende Arbeit und das konzipierte Gesamtinstrument insofern von Bedeutung, da für diese Bereiche Teilverfahren entwickelt wurden. Im Folgenden werden die fachlichen Grundlagen für diese Bereiche ebenfalls dargestellt. Da es sich bei den einzelnen Bereichen um sehr komplexe Themengebiete handelt, werden nur die Aspekte erläutert, die für die Verfahrensteile relevant sind. Aus diesem Grund beziehen sich die Ausführungen im Bereich Sprechen auf das mündliche Erzählen und im Bereich Schreiben auf den Aspekt des schriftlichen Erzählens. Untersuchungen im Bereich des Erzählens beziehen sich größten Teils auf den Bereich des mündlichen Erzählens. Auf Grund dessen gibt es in den beiden Bereichen (mündliches und schriftliches Erzählen) Überschneidungen. In den folgenden Ausführungen werden einzelne Aspekte stärker in dem einen oder anderen Bereich ausgeführt, dies geschieht immer vor dem Hintergrund, dass dieser Aspekt in dem Verfahren zum jeweiligen Bereich stärker in den Fokus rückt.

5.1 Sprechen - Mündlichkeit

Sprechen ist ein sehr allgemeiner Begriff für zahlreiche Tätigkeiten, die im mündlichen Bereich angesiedelt sind. So sind Sprechen, Gespräche führen, Erzählen, Beschreiben, Argumentieren, Berichten, Erklären und auch Vorlesen und Zuhören Tätigkeiten, bei denen Teilfähigkeiten der Mündlichkeit eine Rolle spielen (vgl. Ahrenholz 2008c, S. 175). Auch in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg findet man Begriffe wie Sprechen und Gespräche führen sowie mündliche Kommunikation oder kommunikative Kompetenz. Unter diesen Bereichen sind unterschiedliche Kompetenzen formuliert. So wird neben den Fähigkeiten sich deutlich artikulieren zu können und zunehmend differenziert, flüssig, verständlich und sich sprachlich korrekt mündlich zu äußern auch gefordert, dass die Schülerinnen und Schüler Gesprächsregeln einhalten können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004a, S. 50 & Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S.46, 49). Im Bildungsplan für das Gymnasium wird die kommunikative Kompetenz als Kernbereich des Deutschunterrichts genannt. Dazu zählt, dass die Schülerinnen und Schüler bewusst und konzentriert zuhören und Kommunikationssituationen analysieren, durchschauen und reflektieren können sowie ange-

messen auf solche reagieren können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004b, S. 77). In der Realschule sollen die Jugendlichen neben dem freien Sprechen auch befähigt werden eigene Erlebnisse und Erfahrungen zu erzählen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 50). Auch in der Werkrealschule/Hauptschule wird das altersangemessene und ereignisorientierte Berichten und Beschreiben sowie pointiertes Erzählen und Nacherzählen verlangt (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 46). Im kommenden Bildungsplan 2016 finden sich ähnliche Formulierungen. So sollen die Schülerinnen und Schüler bspw. inhaltlich präzise, sprachlich prägnant und klar strukturiert formulieren können sowie verschiedene Formen mündlicher Darstellung wie Erzählen, Nacherzählen, Schildern, Informieren, Berichten, Beschreiben, Appellieren, Argumentieren verwenden (vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01 (22.02.2016 16.17 Uhr)).

Es wird schnell deutlich, dass das, was unter dem Bereich Sprechen formuliert ist, nicht nur das bloße Artikulieren und Intonieren meint, sondern, dass zahlreiche Teilkompetenzen zusammen die mündliche kommunikative Kompetenz einer Lernerin/eines Lerners abbilden. Je nach Disziplin, d.h. ob aus dem Blickwinkel der Sprechwissenschaft, der Linguistik oder der Fremdsprachen- bzw. Zweitsprachendidaktik, rücken verschiedene Teilkompetenzen in den Vordergrund der Betrachtung. In der Literatur, welche sich zum größten Teil auf den einsprachigen Erwerb bezieht, wird die mündliche kommunikative Kompetenz häufig unter dem Begriff der Gesprächskompetenz definiert. Quasthoff (2009) begründet dies damit, dass

„sowohl die sequenziell rekonstruierbare funktionale Fundierung in einer interaktiven Praxis als auch die Anbindung an Theorieentwürfe der verbalen Interaktion konkreter ableitbar sind“ (Quasthoff 2009, S. 85).

Für Becker-Mrotzek (2009) besteht die Gesprächskompetenz aus prozeduralem (implizitem) und explizitem Wissen. Er unterteilt das prozedurale Wissen in die Bereiche der basalen Rezeptions- und Formulierungsfähigkeit sowie die pragmatisch-diskursive Verständnis- und Produktionsfähigkeit und das explizite Wissen in die Bereiche pragmatisches Wissen und institutionelles Wissen. Als Grundlage für die verschiedenen Wissenstypen sieht Becker-Mrotzek die in Kapitel 4.2 der vorliegenden Arbeit bereits erläuterten und von Ehlich aufgestellten Basisqualifikatio-

nen (vgl. Becker-Mrotzek 2009, S. 76ff). Quasthoff sieht die mündliche Kommunikationskompetenz als eine Diskurskompetenz und beschreibt diese

„[...] als die Fähigkeit, mit globalen sequentiellen Erwartungen in Gesprächen produktiv und rezeptiv kontextualisierend umgehen zu können“
(Quasthoff 2009, S. 88).

Dabei teilt sie diese Diskurskompetenz in die drei Teilfähigkeiten Vertextung, Kontextualität und Markierung. Die Dimension der Vertextung beinhaltet das Erkennen und Anwenden der jeweiligen typischen sequentiellen und sprachlichen Muster für unterschiedliche Diskurseinheiten bzw. Aktivitäten. Bei der Kontextualität geht es um das Erkennen und Befolgen sequentieller Abhängigkeiten sowie lokaler und globaler Zugzwänge im Gespräch, die Markierung beschreibt das Kennen und Beherrschen sprachlicher Formen, die lokale und globale Zugzwänge gattungsspezifisch herstellen oder markieren (vgl. Quasthoff 2009, S. 88). Die Entwicklung dieser Dimensionen kann dabei, obwohl sie sich strukturell ähneln, sehr unterschiedlich verlaufen. Quasthoff beschreibt, dass sich zunehmend ein global organisierter Aufbau kohärenter Diskurseinheiten bei der Entwicklung der Teilfähigkeit der Vertextung beobachten lässt. Für die Dimension der Kontextualisierung stellt sie fest, dass jüngere Kinder in der Lage sind mehrteilige rudimentäre globale Gesprächseinheiten in einem passenden Gesprächskontext angemessen platzieren zu können. Je nach Erwerbsniveau benötigen sie für die selbstständige Durchführung komplexerer Einheiten mehr oder weniger die Unterstützung der Zuhölerin/des Zuhörers, um die situativen Erwartungen dieser/dieses erfüllen zu können. Die Fähigkeit, komplexe Diskurseinheiten in ihrer Strukturierung gattungsspezifisch angemessen sprachlich markieren zu können, entwickelt sich bis zum Ende der Sekundarstufe I weiter (vgl. Quasthoff 2009, S. 94).

Die meisten Untersuchungen zu diesem Bereich befassen sich mit dem mündlichen Erzählen im Vor- und Grundschulalter. Dies liegt daran, dass Erzählungen in unterschiedlicher Funktion einen großen Teil der Kommunikation sowohl in der Schule als auch im Alltag ausmachen (vgl. Wagner 2010, S. 292). Der Bereich des mündlichen Erzählens gilt somit als gut erforscht. Wie im weiteren Verlauf noch ausführlich dargestellt wird, sind einzelne Aspekte des Erzählens gut zu erheben, da auf Modelle der Erzählentwicklung zurückgegriffen werden kann. Im Folgenden soll das mündliche Erzählen ausführlicher dargestellt werden, da es die Grundlage

für das im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit erläuterte konzipierte Verfahren im mündlichen Bereich bildet.

5.1.1 Mündliches Erzählen

Erzählen gilt als Grundform der menschlichen Kommunikation. Betrachtet wird der Begriff Erzählen aus unterschiedlichen Perspektiven, daher wird er auch sehr unterschiedlich definiert. Für Gülich und Hausendorf ist Erzählen *„eine kommunikative und rekonstruktive Tätigkeit“*, die das Erinnern des Erzählers als Voraussetzung für die Rekonstruktion des zurückliegenden Ereignisses hat und somit auch als mentale Tätigkeit gilt (vgl. Gülich/Hausendorf 2000, S. 369). Als eine Erzählung definieren sie

„die in Form einer Diskurseinheit realisierte verbale Rekonstruktion eines Ablaufs realer oder fiktiver Handlungen und Ereignisse, die im Verhältnis zum Zeitpunkt des Erzählens zurückliegen oder zumindest [...] als zurückliegend dargestellt werden“ (Gülich/Hausendorf 2000, S. 373).

Auch Quasthoff definiert die konversationelle Erzählung als eine

„sprachlich-kommunikative[n] Bewältigung von Erfahrung in einem bestimmten Diskursmuster [...]“. (Quasthoff 1983, S. 52).

Dabei muss für sie der Text bzw. die Geschichte auch auf eine zeitlich zurückliegende Handlung in der Realität bezogen sein, sich auf ein zeitlich sowie lokal eindeutig identifizierbares Ereignis beziehen und eine gewisse Ungewöhnlichkeit aufweisen. Sie grenzt die Erzählung dabei direkt vom Bericht ab, da es weniger um eine sachliche Darstellung des Ereignisses geht, sondern eher darum, dass die Erzählerin/der Erzähler evaluative und expressive Sprachformen sowie die direkte Rede nutzt. Auch sollte das szenische Präsens Verwendung finden (vgl. Quasthoff 1983, S. 53).

Auch Ehlich konstatiert, dass ein Unterschied zwischen berichten und erzählen vorliegt, wobei er der Meinung ist, dass Berichten eine Tätigkeit ist, die dem Erzählen unterzuordnen ist. Dazu betrachtet er zunächst die semantische Bedeutung von erzählen und kommt zum Schluss, dass es eine Unterscheidung zwischen zwei Formen des Erzählens geben muss. Er nennt dies Erzählen 1 und Erzählen 2, wobei er unter Erzählen 1

„[als] eine Art [...] Oberbegriff für eine Vielzahl von Bezeichnungen [unterchiedlicher] Tätigkeiten“ (Ehlich 1983.S. 129).

wie berichten, mitteilen, schildern, beschreiben, wiedergeben und darstellen versteht. Erzählen 2 beschreibt er als

„eine spezifische Form des sprachlichen Handelns, die es mit ganz bestimmten Diskurs- und Textformen zu tun hat“ (Ehlich 1983.S. 129).

Boueke und Schülein (1991) differenzieren innerhalb des Erzählens ebenfalls zwischen verschiedenen Formen. Sie stellen zum einen das literarische Erzählen dem alltäglichen gegenüber und unterscheiden beim alltäglichen Erzählen zudem zwischen dem informativen und dem unterhaltsamen Erzählen. Bei dem informativen Erzählen geht es darum, jemandem von etwas zu berichten oder etwas zu beschreiben. Dies wäre dem, was Ehlich unter Erzählen 1 nennt, gleichzusetzen. Ziel des unterhaltsamen Erzählens ist, wie der Name schon vermuten lässt, das Unterhalten. Hier soll der Erzähler sprachlich ein besonderes Ereignis rekonstruieren und dabei Spannung erzeugen (vgl. Boueke/Schülein 1991, S. 15f). Diese zweite Form würde dem entsprechen, was Ehlich unter Erzählen 2 definiert. Boueke/Schülein legen wie Quasthoff bestimmte *„konversationelle Rahmenbedingungen“* fest. Dazu zählt, dass die Erzählerin/der Erzähler in der Lage sein muss ihre/seine Erzählung in einen Interaktionszusammenhang einzubetten und entscheiden können muss, ob die Zuhörerin/der Zuhörer in der Lage ist zuzuhören. Sie sind der Meinung, dass die Erzählerin/der Erzähler, um kompetent erzählen zu können, verschiedene Teilfähigkeiten wie Interaktionswissen, Weltwissen und sprachliches Wissen benötigt. Diese Teilfähigkeiten wirken untrennbar zusammen (vgl. Boueke/Schülein 1991, S. 16ff). Die beiden stellen die These auf, dass

„die komplexe Handlung >erzählen< [...] anhand eines hierarchisch organisierten Schemas [erfolgt]“ (Boueke/Schülein 1991,S. 20).

Die Annahme, dass das Erzählen einer bestimmten Struktur folgt, ist bei verschiedenen Autoren zu finden. So stellen Labov und Waletzky (1973) ein lineares Modell auf, welches auf persönliche Erzählungen bezogen ist. Die Emotionalität in Form der Evaluation steht dabei im Vordergrund. Für sie ist eine Erzählung

„eine Methode [...], vergangene Erfahrungen dadurch zu rekapituliert, daß eine verbale Folge von Teilsätzen auf die Ereignisfolge, die tatsächlich stattgefunden hat, bezogen wird“ (Labov/Waletzky 1973, S. 95).

Sie unterscheiden dabei zwischen der referentiellen und der evaluativen Funktion von Erzählen und nennen als kleinste Einheit eines sprachlichen Ausdrucks einen Teilsatz (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 79f). Dabei beschreiben sie die temporale Abfolge als eine wichtige Eigenschaft, die sich aus der referentiellen Funktion ergibt (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 95). Für sie setzt sich eine Erzählung aus folgenden Phasen zusammen:

1. Orientierung
2. Komplikation
3. Evaluation
4. Auflösung
5. Coda

(vgl. Labov/Waletzky 1973 S. 111-125)

Den Hauptteil der Erzählung stellt für sie die Komplikation dar, die immer durch ein Resultat abgeschlossen sein muss, allerdings ist eine Erzählung nur dann eine vollständige Erzählung, wenn sie eine Evaluation enthält, da diese, so Labov und Waletzky, das charakteristische Merkmal einer persönlichen Erzählung darstellt (vgl. Labov/Waletzky 1973, S. 112-114). Diesbezüglich stimmen sie mit Quasthoff überein, die die Evaluation als ein Mittel zur Markierung, der bei ihr formulierten Ungewöhnlichkeit der Geschichte, definiert (vgl. Quasthoff 1983, S.55).

Ein hierarchisch aufgebautes Modell für narrative Texte stellt das der Superstrukturen von van Dijk (1980) dar. Er geht davon aus, dass der Typ eines Textes von einer globalen Struktur, welche die soziale Funktion und den Aufbau des Textes enthält, bestimmt wird. Diese Struktur nennt er die Superstruktur. Somit ist für ihn die Erzählung eine Superstruktur, die unabhängig vom Inhalt, der Makrostruktur, ist. Die Superstruktur bestimmt die Zuordnung der verschiedenen Textteile, daraus ergibt sich für van Dijk, dass die Superstruktur selbst aus bestimmten Einheiten bestehen muss, die einer bestimmten Kategorie angehören. Dabei wird die Superstruktur auf die Textstruktur abgebildet und stellt somit eine Art Schema dar. Dabei müssen, die dieser Superstruktur zu Grunde liegenden Regeln sowohl der Erzäh-

lerin/dem Erzähler als auch der Zuhölerin/dem Zuhörer bekannt sein (vgl. van Dijk 1980, S. 128ff). Eine Erzählung muss aus seiner Sicht

„*immer als Referent mindestens ein Geschehen/eine Handlung besitzen, welche ein Interessantheitskriterium erfüllt*“ (van Dijk 1980, S. 141).

Dieses Kriterium ergibt in konventionalisierter Form die erste Superstrukturkategorie für Erzählungen, er nennt diese in Anlehnung an Labov und Waletzky die *Komplikation*. Diese mündet im weiteren Verlauf der Erzählung in der *Auflösung*. Zusammen bilden diese beiden den Kern eines Alltags-Erzähltextes, das *Ereignis*, welches sich unter bestimmten Umständen (z.B. Zeit, Ort) ereignet. Diesen Teil bezeichnet er als *Rahmen* einer Erzählung. Der Rahmen und das Ereignis ergeben zusammengenommen die *Episode*. Da innerhalb eines Rahmens mehrere Ereignisse stattfinden können, die sich evtl. an unterschiedlichen Orten abspielen, können innerhalb dieses Rahmens verschiedene Episoden angesiedelt sein. Van Dijk nennt das den *Plot* des Erzähltextes (vgl. van Dijk 1980, S. 141). Bei alltäglichen Erzählungen wird von der Erzählerin/dem Erzähler oft nicht nur das bloße Geschehen wiedergegeben, sondern auch die mentale Reaktion oder Meinung beschrieben, für diese Kategorie benutzt er wie Labov/Waletzky und Quasthoff den Begriff der *Evaluation*, die zusammen mit dem Plot die *Geschichte* bildet, wobei sie nicht zu diesem zählt, sondern eine Reaktion des Erzählers auf den Plot darstellt. Einige Erzählungen können neben diesen Kategorien noch eine Ankündigung und einen Schluss enthalten (vgl. van Dijk 1980, S. 142).

Boueke u.a. (1995) haben unter Einbezug der eben erwähnten Modelle folgendes Erzählschema für Alltagserzählungen, bei dem sie verschiedene Ebenen unterscheiden, entwickelt. Auf der untersten Ebene befinden sich die Ereignisse, welche die realistischen Sachverhalte bzw. deren kognitive Repräsentationen abbilden und somit die Basis der Geschichte darstellen. Auf der nächsten Ebene erfolgt eine lineare Verkettung dieser Ereignisse zu Ereignisfolgen. Über dieser linearen Abbildung der Ereignisse folgt auf der nächsten Ebene eine Segmentierung, in der bestimmte Textabschnitte durch entsprechende sprachliche Mittel markiert werden. Diese „episodische Markierung“ ist gekennzeichnet durch eine Diskontinuität des Ereignisverlaufs. Das durch die entsprechende Markierung entstandene Setting stellt den normalen bzw. erwartbaren Verlauf der Ereignisse dar und gibt den situativen Rahmen für das Geschehen vor. Dieser Rahmen wird durch ein auslö-

sendes Ereignis durchbrochen. Diese und die dadurch folgenden Ereignisse bilden zusammen die Episode, in die weitere Ereignisse eingebettet sein können. Der sich ebenfalls auf dieser Ebene befindende Abschluss muss nun die Lösung für den „Bruch“ bereithalten oder die ursprünglichen Verhältnisse wieder herstellen. Damit die sich aus Setting, Episode und Abschluss zusammensetzende Erzählung nicht auf der Ebene einer reinen Sachverhaltsdarstellung bleibt, muss eine „affektive Markierung“ erfolgen, durch die die Erzählerin/der Erzähler die Zuhörerinnen/den Zuhörer in das Geschehen einbindet. Diese Ebene ist somit gekennzeichnet durch die Bestandteile der Exposition, der Komplikation und der Auflösung. Um die Zuhörerinnen/den Zuhörer in die Geschichte einzuführen oder auch wieder herauszuführen beschreiben Boueke u.a. noch die Konstituenten der Orientierung und des Schlusses. Dabei müssen in Erzählungen nicht immer alle eben beschriebenen Konstituenten enthalten sein. Ein Wegfall einer Konstituente hängt davon ab, wo die Erzählwürdigkeit angesiedelt ist (vgl. Boueke u.a. 1995, S. 75ff). Gegenüber den Modellen von van Dijk und Quasthoff betonen Boueke u.a., dass sie die Diskontinuität und Emotionalität hervorheben. Schlussendlich formulieren die Autoren vier Strukturtypen, denen sie bestimmte Strategien zuordnen, die beschreiben sollen, welche spezifische Ausprägung des Geschichtenschemas im Kopf der Kinder vorhanden ist und wie diese Fähigkeit „eingesetzt“ wird (vgl. Boueke u.a. 1995, S. 192). Andresen fasst dies wie folgt zusammen:

isoliert - enumerativ: Ereignisse werden einzeln und nicht miteinander verbunden dargestellt (bei Boueke/Schüle in 1991 > isolierte Darstellung)

linear – sequenzierend: Ereignisse werden zu meist temporal oder kausal verknüpften Ereignisfolgen verbunden (bei Boueke/Schüle in 1991 > lineare Darstellung)

strukturiert – kontrastierend: Die unerwartete Wendung in einer Ereignisfolge, der „Planbruch“ wird sprachlich markiert (bei Boueke/Schüle in 1991 > handlungslogisch strukturierte Darstellung)

narrativ strukturiert – involvierend: Die Diskontinuität der Ereignisfolge wird affektiv markiert, so dass Zuhörer emotional in das Geschehen einbezogen werden (bei Boueke/Schüle in 1991 > narrative >>Markierung<< der handlungslogisch verknüpften Ereignisse)

(vgl. Andresen 2013 S, 21f).

Becker (2011) nimmt eine integrative Konzeption des Erzählbegriffes vor, in dem sie die kognitiven und interaktiven Ansätze durch gattungsspezifische und erzählanlassorientierte Aspekte erweitert. Für sie haben Erzählungen, denen ein kognitives Schema zugrunde liegt, immer eine kommunikative Funktion. Die kognitiven Prozesse beim Rezeptionsprozess sieht sie nur als relevant für die narrative Konstruktion an, wenn sie sich auf die Textproduktion und die Gattungsspezifika beziehen. Somit sind Erzählfähigkeiten abhängig von bestimmten narrativen Gattungen. Durch den jeweiligen Erzählanlass werden die Struktur und das Muster einer Erzählung beeinflusst. Sie unterscheidet daher aufgrund der unterschiedlichen kognitiven Aufgaben, die bei der Produktion bestehen, verschiedene Erzählformen. Dabei teilt sie zunächst in primär produktive und reproduktive Erzählungen ein, die sie wiederum unterteilt. Die primären Produktionen können auf der Grundlage von fiktiven oder realen Vorlagen entstehen, hier unterscheidet sie dann *Phantasieerzählungen* (fiktiv) und *Erlebniserzählungen* (real). Bei der Reproduktion können visuelle oder auditive Vorlagen als Grundlage dienen, somit unterscheidet sie in diesem Bereich zwischen *Bildererzählungen* (visuell) und *Nacherzählungen* (auditiv) (vgl. Becker 2011, S. 59f). Als Grundlage zur Analyse narrativer Strukturen sieht Becker das schemaorientierte Modell von Boueke u.a., da es im Bereich der sprachlichen Mittel sehr gut beschrieben ist und eine gute Möglichkeit zur Analyse gerade für Bildererzählungen²⁷, bzw. Bildergeschichten bietet, da diese Grundlage der Untersuchung bei Boueke u.a. waren. Sie modifiziert dieses im Bereich der affektiven Markierungsmittel, in dem sie die Valenzmittel erweitert, da es ihrer Meinung nach dort zu eng definiert ist. Außerdem nimmt sie zum einen den interaktiven Ansatz mit auf, weil dieser die Möglichkeit bietet, die Erzählung in einen sprachlichen und sozialen Kontext einzuordnen, womit sie dem Orientierungs- und dem Schlussteil eine neue Funktion zuschreibt. Diese fungieren nun als Verbindung „zwischen dem monologischen Teil des Erzählens und dem übrigen Diskurs“, womit auch die Rolle der ZuhörerIn/des Zuhörers in den Blick genommen wird. In diesem Zusammenhang spricht sie von Höreraktivität oder Fremdinitiierungen. Becker bezeichnet eine Äußerung des Erzählers als fremdinitiiert, wenn

²⁷ Im Folgenden wird der Begriff Bildererzählung für die sprachliche Reproduktion einer Geschichte basierend auf einer bildlichen Vorlage gebraucht. Er stellt eine Abgrenzung zum Begriff Bildergeschichte dar, welche die aus Bildern bestehende Sequenz, die als Vorlage für Erzählung dient, beschreibt. Becker verwendet in ihren Ausführungen den Begriff Bildergeschichte synonym (vgl. Becker 2011, S. 63).

„vom Hörer eine Aufforderung an den Sprecher geht, die sich auf Modifikation oder [...] auch Fortführung des soeben Gesagten richtet“ (Becker 2011, S. 123)

und dadurch tatsächlich eine Korrektur oder Weitererzählung durch die Sprecherin/den Sprecher erfolgt. Diese misst sie anhand der Höreraktivität (vgl. Becker 2011, S. 123). Zum anderen nimmt sie Aspekte der Struktur der high-point-Erzählungen mit auf, da Erzählungen auch an diesem Punkt enden können. Diesen Punkt modifiziert sie in den Moment der Komplikation bzw. des logischen Bruchs. Becker betrachtet die Fähigkeit affektiver Bewertung getrennt von der Fähigkeit zu allgemeiner Strukturierung. Für die Autorin besitzt eine Erzählung nur dann eine narrative Struktur, wenn die affektiven Markierungen auf der Strukturebene eingesetzt sind, wobei es nicht auf die Quantität der Mittel, sondern auf die Funktion derer ankommt. Auch wird die narrative Struktur ebenso wenig durch die Einhaltung der kausalen oder temporalen Abfolge wie durch Auslassungen oder Hinzufügungen beeinträchtigt, wenn diese nicht die Struktur der Erzählung beeinflussen, was der Fall wäre, wenn die letzte Frage ausgelassen würde (vgl. Becker 2011, S.114).

Als charakteristisch für Bildererzählungen, die Becker als Reproduktion basierend auf einer visuellen Vorlage kategorisiert, beschreibt sie verschiedene kognitive Aufgaben. Dazu gehört, dass die Geschichte Bild für Bild kognitiv verarbeitet werden muss und diese einzelnen Bilder dann gedanklich zu einer Einheit zusammengefasst werden müssen. Auch muss die Geschichte zu einem mentalen Konzept abstrahiert werden, was seinerseits strukturiert werden muss, indem Handlung, Personen, Ort und Zeit definiert werden müssen und diese mentalen Vorstellungen verbalisiert werden müssen (vgl. Becker 2011, S. 63). Folglich konstatiert Becker, dass Bildererzählungen eigentlich weniger geeignet sind, um die Erzählentwicklung optimal zu unterstützen, da gerade jüngere Kinder mit diesen Aufgaben kognitiv überfordert sind. Sie sind in der Regel sehr damit beschäftigt die Inhalte zu verarbeiten und zu abstrahieren, so dass keine Kapazitäten mehr für die Entfaltung der sprachlichen Fähigkeiten zu Verfügung stehen (vgl. Becker 2011, S. 63 & 199). Ihre Untersuchungen zeigen, dass die Leistungen stark hinter dem bleiben, was Kinder eigentlich in diesem Alter leisten können. Sie setzen ihre Sprache deiktisch ein und fassen die Erzählform rein monologisch auf. Aus die-

sem Grund verzichten sie auf eine aktive Unterstützung, womit eine wichtige Möglichkeit für die Entwicklung ungenutzt bleibt (vgl. Becker 2011, S. 199).

Die ausgeführten Modelle basieren alle auf Grundlage unterschiedlicher Datenerhebungen, d.h. sie unterscheiden sich im Hinblick auf das Forschungsdesign, die Datenerhebung und der Altersgruppe, daher rühren vermutlich auch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen und teilweise variierenden Ergebnisse. Dennoch sind einige Autoren der Meinung, dass Erzählen einer bestimmten Struktur folgt, auch wenn diese unterschiedlich dargestellt wird. Einen wichtigen Bestandteil einer Erzählung stellt bei allen Modellen ein Bereich dar, der zwar unterschiedlich benannt wird, nämlich bei Boueke u.a. als (Plan-)Bruch, bei Quasthoff als die Kategorie der Ungewöhnlichkeit und bei Labov/Waletzky als Evaluation, aber dennoch der Erzählung eine gewisse Spannung bzw. Erzählwürdigkeit verleiht. In allen Modellen wird darauf hingewiesen, dass dieser Teil der Erzählung durch sprachliche Mittel markiert sein muss. Diese können unterschiedlicher Art sein. Boueke u.a. beschreiben die Ereignisstruktur-Markierungen bzw. episodische Markierung, die emotionalen Markierungen bzw. die affektiven Markierungen. Zu den episodischen bzw. den Ereignisstrukturmarkierungen, die sich auf

„die Markierung der makrostrukturellen Elemente von Geschichten und hierbei insbesondere die Markierung der Episode, aber auch der Strukturelemente des Settings [...] und des Abschlusses [beziehen]“ und auf eine „Markierung der Diskontinuität in der Ereigniskette bzw. noch schärfer auf die Markierung des logischen Bruches in der kausalen Abfolge der Ereignisse [zielen]“ (Boueke u.a.1995, S. 88f).

Diese erfolgen sowohl auf der propositionalen Ebene durch Repräsentationen von Ereignissen und auch durch die Repräsentation von kontrastiven Relationen zwischen den Makrostruktureinheiten. Ausgedrückt werden sie durch Adverbien wie bspw. *oft*, *gewöhnlich* oder *manchmal*, den Konnektor *aber* oder die Junktoren *doch* oder *indes* (vgl. Boueke u.a. 1995, S. 89f).

Die affektiven Markierungen, welche die Emotionalität kennzeichnen, werden von Boueke u.a. noch weiter ausdifferenziert. So nennen sie drei Kategorien von affektiven Markierungen: die der „Psychologischen Nähe“,

„die dazu dien[en] [t] die Perspektive der Hauptfigur zu aktivieren und [...] die Identifikation des Zuhörers mit [...] dieser [...] zu fördern“ (Boueke u.a. 1995, S. 109).

Dargestellt werden diese durch direkte oder indirekte Rede der Hauptfigur oder anderer Personen sowie der Angabe von akustischen Sinneswahrnehmungen oder Onomatopoetika (vgl. Boueke u.a. 1995, S. 109 & S. 117f). Die der „Valenz“, welche bspw. durch Angaben der Motivation und Ziele der Aktanten, positiv oder negativ konnotierte Lexeme und Angaben innerer Gemütslagen oder expressive Verben ausgedrückt werden (vgl. Boueke u.a. 1995, S. 116f). Hier soll das Positive bzw. das Negative der Ereignisse betont werden. Sowie die der „Plötzlichkeit“, bei denen „die Unerwartetheit der neu eintretenden Ereignisse [...] [betont werden soll]“ (Boueke u.a. 1995, S. 109). Verwendet werden dazu z.B. Temporaladverbien und die Betonung der Ahnungslosigkeit der Aktanten (vgl. Boueke u.a. 1995, S. 117f). Es zeigt sich, dass die Markierungen sowohl auf sprachlicher als auch auf inhaltlicher Ebene abgebildet werden können. Auch können diese an unterschiedlichen Stellen in dem von den Autoren entwickelten Erzählschema vorkommen. Knapp kritisiert jedoch, dass diese angegebenen Stellen immer noch zu wenig sind in Anbetracht der Möglichkeiten, die sich in Erzählungen zur episodischen und affektiven Markierung anbieten (vgl. Knapp 1997, S. 69). Auch bei Becker wird die Darstellung der affektiven Markierungen bei Boueke u.a. kritisiert. Sie ist der Meinung, dass eine rein quantitative Erhebung nicht sinnvoll ist, da je nach Erzählform viele der beschriebenen Markierungen unterschiedlich gebraucht werden können (vgl. Becker 2011, S. 93). Becker beschreibt drei Kategorien affektiver Mittel, wobei sie sich auf Boueke u.a. bezieht, diese aber leicht modifiziert. In der ersten Kategorie fasst sie die Mittel wie Temporaladverbien zusammen, welche gleichzeitig die Ereignisstruktur markieren und eine Plötzlichkeit oder etwas Unerwartetes beschreiben. Allerdings stellt sie in Frage, ob diese Mittel überhaupt zu den affektiven Markierungen gezählt werden können, da sie an sich keine affektive Qualität besitzen. Dennoch erachtet sie eine Zählung für sinnvoll, da sie eine Relevanz für die Ereignisstruktur aufweisen (vgl. Becker 2011, S. 93). Als zweite Kategorie stellt sie die direkte und indirekte Rede dar. Hierfür sieht sie eine eigene Kategorie vor, da sich das Vorkommen dieser hinsichtlich der verschiedenen Erzählformen unterscheidet. In einer Bildererzählung treten weniger indirekte Reden auf als in einer Nacherzählung, da die Aktanten nicht offensichtlich sprechen und

so eine höhere Fantasielageistung erbracht werden muss. Um nun das Auftreten affektiver Mittel in einer Erzählung nicht zu verfälschen, erfasst sie diese getrennt von den übrigen (vgl. Becker 2011, S. 94). Zur dritten Kategorie zählt Becker alle affektiven Mittel wie expressive Verben, positiv oder negativ konnotierte Adjektive oder Nominalgruppen, die Darstellung innerer Wahrnehmungen oder Vorgänge und Onomatopoetika (vgl. Becker 2011, S. 94).

Quasthoff beschreibt gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern, dass die Markierungen, insbesondere zur Dramatisierung des Höhepunktes, nicht unbedingt nur durch sprachliche Mittel erfolgen, sondern durch ikonische Gesten ausgedrückt sein können (vgl. Quasthoff 2009, S. 93).

5.1.2 Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

Das Gebiet der mündlichen Fähigkeiten umfasst, wie eben dargestellt, eine Vielzahl von Teilfähigkeiten. Aus diesem Grund ist dies für Jugendliche, welche die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben, ein sehr komplexer Bereich, der zahlreichen Einflussfaktoren unterliegt (vgl. Kapitel 2.2.3 der vorliegenden Arbeit). Für den Bereich Deutsch als Zweitsprache ist der Aspekt der mündlichen Kommunikation im Gegensatz zur Fremdsprachendidaktik, in dem Sprechen als ein Teilbereich der vier Fertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben gesehen wird, noch nicht gut erforscht (vgl. Ahrenholz 2008c, S. 175f).

Beim Erzählen, welches im vorangegangenen Kapitel erläutert wurde, spielen die diskursiven Fähigkeiten, also *„die Befähigung zur angemessenen sprachlichen Kooperation“* (Guckelsberger 2008, S. 103), wie die unter Kapitel 5.1.1 ausgeführten Aspekte zeigen, eine große Rolle. Der Erwerb der diskursiven Fähigkeiten ist nicht an Einzelsprachen gebunden. Er erfolgt *„gemäß den sozialen Umständen und Anforderungen“*, wobei die erworbenen Fähigkeiten zunächst in der einen Sprache erworben werden und dann von der einen auf die andere Sprache transferiert werden können. Dabei kommt es darauf an, ob die erforderlichen sprachlichen Mittel in der jeweils anderen Sprache auch zu Verfügung stehen (vgl. Guckelsberger/Reich 2009, S. 84). Problematisch für die Jugendlichen sind nicht die Aufgaben und Phasen des Erzählprozesses, da diese sich in der Zweitsprache

nicht wesentlich von denen in der Erstsprache unterscheiden. Es kann sein, dass die in der Erstsprache erworbenen diskursiven Fähigkeiten nicht auf Situationen in der Zweitsprache übertragen werden können, da die dafür relevanten lexikalischen und grammatikalischen Mittel fehlen (vgl. Guckelsberger/Reich 2009, S. 84 & vgl. Grieshaber 2010a, S. 198). Beim Erzählen spielen für Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, zahlreiche Anforderungen eine Rolle. Gerade Erzählungen, die auf Alltagserfahrungen und Erlebnissen im erstsprachlichen Umfeld beruhen und beim Erzählen in die Zweitsprache übertragen werden müssen, stellen für Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache eine große Herausforderung dar. So muss die Lernerin/der Lerner zum einen über den notwendigen Wortschatz in der Zweitsprache verfügen, um das in der Erstsprache Erlebte und eventuell bereits auch schon sprachlich Realisierte in der Zweitsprache auszudrücken. Dabei spielt der Aspekt der persönlichen Involviertheit eine große Rolle. Dinge, die die Erzählerin/der Erzähler selbst erlebt hat können sprachlich besser beschrieben werden, da zum einen die Relevanz der Informationen erkannt wird und zum anderen die Emotionalität authentisch erlebt wurde. Zum anderen können Erlebnisse, die sich im sozialen und kulturellen Kontext der Erstsprache als interessant oder witzig darstellen, im Kontext der Zweitsprache an „Erzählwürdigkeit“²⁸ verlieren (vgl. Grieshaber 2010a, S.197ff). Beim Nacherzählen, welches meist aufgrund visueller oder auditiver Vorlagen geschieht, kommt ein weiteres Problem hinzu: Das zunächst Gesehene oder Gehörte unterliegt der Flüchtigkeit, es wird durch Bilder oder Gestik und Mimik unterstützt. Die ZuhörerIn/der Zuhörer kann die Informationen zunächst verarbeiten und sich ein Bild von der Situation machen, d.h. eine mentale Repräsentation konstruieren. Diese basiert auf Wissen um Handlungskonstellationen, Handlungsabläufe und Handlungsabsichten. Eine mentale Vorstellung davon ist zunächst unabhängig von der Sprache. Wurden während des Zuhörens bzw. des Sehens der Bildvorlagen nicht alle Informationen sprachlich verstanden, dann kann dies allerdings zu Lücken in der mentalen Repräsentation führen, die ihrerseits beim Wiedergeben zu Lücken in der Erzählung führen. In der Rolle der Erzählerin/des Erzählers muss die ehemalige Hörerin/der ehemalige Hörer ihre/seine Vorstellungen auf das zu Erzählende übertragen und sprachlich so darstellen, dass ihre/seine Zuhörer dies nachvollziehen können. Es muss also evtl. wieder eine Übersetzung der mentalen Repräsentation von der einen in die

²⁸ Dieser Begriff wurde von Boueke u.a. geprägt.

andere Sprache stattfinden, da die mentale Vorstellung und die Planung der Erzählung in der Erstsprache geschehen. Das zu Erzählende muss sprachlich so ausgedrückt werden, dass es von der ZuhörerIn/dem Zuhörer verstanden wird und die Relevanz der Erzählung erkannt wird. Dabei können auch hier mangelnde Kenntnisse des sozialen oder kulturellen Hintergrunds sowie des Wortschatzes und der Grammatik zu unvollständigen, ungenauen oder umständlichen und damit unverständlichen Formulierungen führen (vgl. Grieshaber 2010a, S. 206ff). Bei Phantasieerzählungen ist in den Bereichen des Wortschatzes und der Grammatik eine Entlastung zu erkennen. Die ErzählerIn/der Erzähler greift während des Erzählens auf sprachliche Mittel zurück, die ihr/ihm bekannt sind oder nur wenige Schwierigkeiten bereiten. Es gibt keine lexikalischen, thematischen oder zeitlichen Vorgaben wie dies bei reproduktiven Erzählformen der Fall ist. Die vorhandene Planungskapazität kann auf die Gestaltung grammatischer Muster und übergreifender Strukturen verwendet werden (vgl. Grieshaber 2010a, S. 215f & Guckelsberger/Reich 2009, S. 84f). So stellt Becker (2011) bei ihrer Untersuchung für den Bereich der Kohäsion fest, dass in den produktiven Erzählformen wie der Phantasiegeschichte und der Erlebniserzählung weniger unangemessene Kohäsionsmittel verwendet werden als dies bei den reproduktiven Formen (Bildererzählung und Nacherzählung) der Fall ist (vgl. Becker 2011, S. 141ff).

Für das erfolgreiche Erzählen ist das Wissen um Sprechhandlungsverkettungen ein wichtiger Aspekt. So muss sich eine LernerIn/ein Lerner für das Erzählen systematisch aneignen wie eine längere Erzählung angekündigt, durchgeführt und beendet wird, zu welchem Zeitpunkt bspw. in einem Gespräch ein Redebeitrag angebracht ist und wie Hörerrückmeldungen zu bewerten sind. Außerdem muss sie/er auch in der Lage sein als HörerIn/Hörer handeln zu können und auf Erzählungen oder Redebeiträge und Rückmeldungen anderer reagieren können. Neben diesen Fähigkeiten muss die LernerIn/der Lerner sich auch die Verwendung geeigneter Verfahren zur eigenen Verständnissicherung und der Verständnissicherung der Gesprächspartner aneignen, wie das Nachfragen bei Unverständnis oder das Erläutern bestimmter Informationen für die Zuhörerschaft. Eine Entwicklung verläuft dabei vom unmittelbaren Wahrnehmungsraum und dem egozentrischen Sprechen (Piaget) hin zum wahrnehmungsentbundenen und inneren Sprechen. So zeigt sich, dass bei jüngeren Kindern und Jugendlichen gerade bei Erzählungen mehr Höreraktivitäten notwendig sind als bei älteren Schülerinnen und Schü-

lern. Auch scheinen verschiedene Erzählformen wie die Erlebniserzählung eher auf Höreraktivitäten angewiesen zu sein als andere (vgl. Becker 2011, S. 123ff). Eine wichtige Komponente gerade im schulischen Kontext stellt das Wissen um institutionell geregelte Sprecherwechsel dar (vgl. Guckelsberger 2008, S. 103f). Auch hier spielen die sozialen und kulturellen Hintergründe eine Rolle. So gibt es Kulturen, die an Formen des Redens in Institutionen striktere Anforderungen stellen oder das Rederecht anders verteilen als andere Kulturen (vgl. Guckelsberger/Reich 2009, S. 84).

Es zeigt sich, dass das soziale und kulturelle Umfeld gerade für die Entwicklung der diskursiven Fähigkeiten von großer Bedeutung ist, deshalb ist das Wissen um und die Berücksichtigung dieser Hintergrundinformationen sehr wichtig und notwendig.

5.2 Schreiben

Schreiben zu können gilt heutzutage als Schlüsselkompetenz für eine erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft. Unter Schreiben ist mehr zu verstehen als das bloße Abbilden von Buchstaben und Aufschreiben von Wörtern.

„Schreiben ist ein vielschichtiger Begriff, der auf ganz unterschiedliche Tätigkeiten und Produkte verweist, nämlich auf Schrift- und andere Zeichen einerseits sowie auf Texte und andere Schreibprodukte andererseits“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 12).

Nach Scinto (1986) umfasst das Verb *schreiben* drei Bedeutungen: erstens die reinen psychomotorischen und graphomotorischen Fähigkeiten des Aufschreibens. Diese setzen die Kenntnis eines Schriftsystems voraus. Zweitens die Umsetzung der Laute in ein der Norm der Orthografie entsprechendes Schriftbild. Drittens die Erstellung eines Textes nach strukturellen und funktionalen Vorgaben einer Sprache (vgl. Merz-Grösch 2000, S. 32).

Der Kompetenzbereich Schreiben wird in den Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen des Landes Baden-Württemberg je nach Schulart in verschiedene Teilbereiche gegliedert. So sind im Bildungsplan für die Werkrealschule die Bereiche Texte planen und erstellen, Texte überarbeiten, Rechtschreiben und Textverarbeitung zu finden. Im Vordergrund stehen hier das individuelle und funk-

tionale Schreiben, dabei soll der Schreibprozess mit vielfältigen Methoden der Textbearbeitung dazu beitragen, dass die Jugendlichen ihre Ausdrucksfähigkeit verbessern und fehlerfrei Texte erstellen können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 44).

In der Realschule findet sich keine Untergliederung des Bereichs Schreiben. Hier liegt der Schwerpunkt des Schreibens ebenfalls auf dem Schreibprozess. Als Leitgedanken sind die Auseinandersetzung mit fiktiven und realen Wirklichkeiten sowie die phantasievolle Ausgestaltung dieser genannt. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich produktiv mit Texten auseinandersetzen und die eigene Ausdrucksfähigkeit durch den Einsatz von Überarbeitungstechniken verbessern (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004a, S. 49).

Im Bildungsplan des Gymnasiums werden die Teilbereiche Schreibkompetenz, schriftliches Erzählen, Informieren, kreatives Schreiben und Rechtschreibung sowie Zeichensetzung unterteilt. Die Jugendlichen sollen ihre Schreibkompetenz entwickeln und dabei in der Lage sein ihren „*Schreibprozess eigenverantwortlich zu organisieren*“. Dabei sollen sie unterschiedliche Funktionen des Schreibens kennen lernen und anwenden können. Auch sollen sie „*das Schreiben als Mittel der Problemanalyse und Problemlösung*“ nutzen und dadurch ihre Argumentationsfähigkeit in verschiedenen Schreibsituationen ausbauen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004b, S. 77). Im Bildungsplan 2016 finden sich für das Schreiben die Bereiche Texte planen, Texte formulieren, verschiedene Schreibformen nutzen, informieren, argumentieren, appellieren, analysieren und interpretieren, kreativ und produktiv gestalten, expressiv sowie explorativ schreiben und Texte überarbeiten (vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_02 (22.01.16 um 16.27 Uhr).

Begriffe, die sich in allen Bildungsplänen wiederfinden sind Schreibkompetenz und Schreibprozess, worunter die Begriffe Texte planen und formulieren des kommenden Bildungsplans fallen. Auch die aktuelle fachdidaktische Diskussion setzt sich mit diesen auseinander. So soll im weiteren Verlauf geklärt werden, wie diese Begriffe definiert werden.

5.2.1 Schreibprozess und Schreibkompetenz

Seit den 1980er Jahren ist eine Entwicklung der Schreibforschung von der traditionellen Aufsatzdidaktik hin zur Schreibprozessforschung zu erkennen. Die aktuelle Schreibdidaktik rückt die Frage „nach den Funktionen des Schreibens im realen sprachlichen Handeln“ in den Mittelpunkt (Fix 2008, S. 14). Nicht mehr nur der fertige Text ist Medium des Interesses, sondern die Prozesse, die beim Schreiber/ bei der Schreiberin ablaufen, wenn ein Text verfasst wird. Es wurden einige Modelle zum Schreibprozess entwickelt, die je unterschiedliche Aspekte des Schreibprozesses in den Mittelpunkt stellen. Zu unterscheiden sind nach Wrobel drei Konzeptionen: die kognitive, die kommunikative und die epistemisch-heuristische (vgl. Wrobel 2010, S. 203). Das bekannteste Modell ist das kognitive Modell von Hayes und Flower (1980). Hier stellt der zu schreibende Text ein Problem, im Sinne einer zu bewältigenden Herausforderung, dar, das innerhalb eines Aufgabenumfelds zu lösen ist. Zur Problemlösung werden verschiedene Phasen durchlaufen, die zusammen den Schreibprozess bilden. In der Planungsphase wird die Handlung – das Schreiben des Textes – vorstrukturiert. Der/die Schreiber/in muss zunächst sein Vorwissen bezüglich des Themas, der Textsorte und der Leserschaft abrufen, Informationen auswerten und einordnen, erste Ideen zum Thema entwickeln und ggf. wieder verwerfen und neu strukturieren. In der anschließenden Formulierungsphase erfolgt die Versprachlichung der zuvor geplanten Inhalte. Im nächsten Schritt schließt sich die Überarbeitungsphase an, diese kann allerdings bereits während des Schreibens im Kopf des Schreibers/ der Schreiberin beginnen. Zuvor niedergeschriebene oder gedachte Formulierungen werden revidiert, einige Inhalte umformuliert, gestrichen oder auch neue Aspekte hinzugefügt (vgl. hierzu auch Fix 2008, S. 36ff; Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 26; Ossner 2006b, S. 100f & Wrobel 2010, S. 204f). Diese verschiedenen Phasen werden durch einen sogenannten Monitor überwacht. Dieses Modell ist ein analytisches Modell, welches von einer/m kompetenten Schreiber/in ausgeht, der/die alle diese Phasen bewusst durchlaufen kann und stets planvoll an einen Schreibprozess herangeht. Dies ist aber gerade bei Schülerinnen und Schülern, welche die deutsche Sprache noch lernen, nicht der Fall. Hier spielen die motivationalen, motorischen und kontextuellen Bedingungen eine Rolle. Diese, so schlägt Ludwig vor, sollten stärker in ein Strukturmodell des Schreibprozesses mit einbezogen wer-

den. Er nennt fünf Komponenten: die motivationale Basis, konzeptionelle, inner-sprachliche und motorische Prozesse sowie redigierende Aktivitäten (vgl. Ludwig 1989).

Das kommunikative Modell des Schreibens von Becker-Mrotzek und Böttcher (2006) nimmt eine weitere Perspektive in den Blick: die der schriftlichen Kommunikation. Sie betrachten Schreiben als „*komplexe sprachliche Handlung [...], die der Verständigung über Raum und Zeit hinweg dient*“ (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 26). Geprägt ist diese schriftsprachliche Handlung davon, dass Leser/in und Schreiber/in sich nicht zur gleichen Zeit am gleichen Ort befinden, Ehlich nennt diese eine „*Zerdehnung der Sprechsituation*“ (vgl. Ehlich 1998, S. 38), in der sich der/die Schreiber/in und der/die Leser/in nur über den Text verständigen können. Somit sind an diesen spezielle Anforderungen gestellt, die in einer face-to-face Kommunikation nicht relevant sind. Der/die Schreiber/in plant seinen/ihren Text für jemand anderen. Dies macht sie/er aus einem bestimmten Anlass heraus, der sie/ihn dazu motiviert, einen Text zu produzieren. Je nach Anlass und Motivation wird damit ein Schreibziel verfolgt. Um dieses Schreibziel zu erfüllen und den dafür notwendigen passenden Text zu schreiben, benötigt der/die Autor/in spezifisches Wissen über sprachliche und soziale Konventionen, Wissen über den Inhalt und Wissen über die Leserschaft. Abhängig ist dieses Wissen von den kognitiven Voraussetzungen des Verfassers/der Verfasserin und auch von den materiellen Ressourcen, die zur Verfügung stehen. Je nach Anlass und Textsorte kann der Prozess von der Planung bis hin zum endgültigen Text unterschiedlich aussehen. Einige Texte werden ohne großen Aufwand und Recherche aus dem Gedächtnis formuliert und bedürfen keiner Überarbeitung. Andere Texte durchlaufen die Phasen der Zielsetzung, der Planung und der Verschriftlichung mehrfach bis ein fertiger Text entsteht, der für den/die Leser/in freigegeben wird. Dabei verändert sich die materielle Grundlage für die Textproduktion permanent, da der Textentwurf seinerseits immer wieder Einfluss auf die verschiedenen Schritte nimmt. Der/die Schreiber/in durchläuft diesen dargestellten Prozess nicht immer in allen einzelnen Schritten, da er im Laufe der Zeit Erfahrungen sammelt und somit nicht jede Textproduktion ein Problem darstellt, deshalb kann er/sie auf ihm/ihr bekannte Schreibpläne zurückgreifen. Als Besonderheit sehen Becker-Mrotzek und Böttcher an, dass die kognitiven Voraussetzungen des Schreibers/ der Schreiberin nicht nur als Ressourcen angesehen werden, auf die zurückgegriffen

wird, sondern, dass diese durch den verlängerten Planungs- und Ausführungsprozess, der im Gegensatz zur mündlichen Kommunikation abläuft, auch verändert werden (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 27ff).

Dieses Modell setzt wie das kognitive Modell voraus, dass Schreiben immer zielgerichtet ist. Dieser Aspekt ist allerdings nicht unumstritten (vgl. Wrobel 2010, S. 206). So gehen neuere Überlegungen davon aus, dass Schreiben und Denken in einem engen Zusammenhang stehen. Ortner fordert eine Orientierung an Strategien, die als Ablauf- und Organisationsschemata erworben werden. Unterschieden werden zehn Strategien:

1. nicht zerlegendes Schreiben
2. einen Text zu einer Idee schreiben
3. Schreiben von Textrevisionen zu einer Idee
4. Herstellen von Texten über die redaktionelle Arbeit an Texten (Vorfassungen)
5. planendes Schreiben
6. Einfälle außerhalb eines Textes weiterentwickeln
7. schrittweises Vorgehen - der Produktionslogik folgend
8. synkretistisches - schrittweises Schreiben
9. Moderat – produktzerlegend. Das Schreiben von Produktsegmenten
10. Schreiben nach dem Puzzle-Prinzip

(vgl. Ortner 2000, S. 346 ff).

Wie eben beschrieben lässt sich in der Schreibdidaktik ein gewisser Konsens darüber erkennen, dass Schreiben als Prozess verstanden wird. Wenngleich in dieser Diskussion verschiedene Vorstellungen der Darstellung vorhanden sind und es somit schwierig ist ein einheitliches Modell aufzustellen, welches allen Aspekten gerecht wird. Auch die genaue Bestimmung eines präzisen Begriffs von Schreibkompetenz stellt noch ein Desiderat dar. Der Begriff Kompetenz wird je nach Kontext unterschiedlich gebraucht und mit verschiedenen Bedingungen verknüpft (vgl. Sieber 2003, S. 210). In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert konkretisiert Ossner (2006) den Kompetenzbegriff für die Deutschdidaktik und konsta-

tiert, dass Kompetenzen je nach Zielsetzung entweder normativ beschrieben werden können, in diesem Fall stehen sie für gesellschaftlich erwünschte Ziele, die es zu erreichen gilt. Sie können aber auch empirische Beschreibungen der Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern sein. Diese Beschreibung kann aber immer nur auf einen bestimmten Zeitpunkt definiert sein (vgl. Ossner 2006b, S. 5). In Anlehnung an Ossner kann bei

„Schreibkompetenz als Bildungsziel, von einer erwarteten Kompetenz zu einem bestimmten Zeitpunkt und von einer tatsächlichen Kompetenz, die Schülerinnen [und Schüler][...] zeigen, [...] [gesprochen werden]“ (Ossner 2006b, S. 5).

Überträgt man die Kompetenzvorstellungen Weinerts auf die Schreibkompetenz, so ergeben sich nach Schäfer (2009) für diese folgende Aspekte: Schreibkompetenzen können beim Schreiber/ bei der Schreiberin entweder bereits vorhanden sein oder noch angeeignet werden. Sie beziehen sich auf verschiedene Teilaspekte des Schreibens, die dazu benötigt werden den Schreibprozess zu durchlaufen und zu steuern. Zu diesen Teilaspekten zählen Tätigkeiten des Planens, des Formulierens, des Überarbeitens und Steuerns bzw. Überwachens. Sie haben das Ziel, Texte der Schreibsituation (Adressaten, Sachverhalt, und Vorgaben) angemessen verfassen zu können. Dabei hängen sie von der Motivation, der sozialen Bereitschaft und dem Interesse ab. Schreibkompetenzen kommen bei Schreibhandlungen, d.h. an Texten oder Fassungen sowie Planungsschritten zum Vorschein (vgl. Schäfer 2009, S. 234). Damit diese Kompetenzen erworben werden können, benötigt der/die Schreiber/in verschiedene Wissensarten, wie deklaratives Wissen, Problemlösewissen, prozedurales Wissen und metakognitives Wissen. Ossner formuliert dies an Anlehnung an ein Modell der Pädagogischen Psychologie von Mandl u.a., da im schulischen Umfeld zum Können auch Wissen und Bewusstheit eine große Rolle spielen (vgl. Ossner, 2006b, S. 10). Dabei findet nicht nur eine Beschränkung auf das Problemlösewissen statt. Beim Schreiben trägt prozedurales Wissen zur Entlastung des Schreibers/der Schreiberin bei, da er/sie Schreiboperationen beherrscht ohne darüber nachzudenken oder diese vom Schreiber/ von der Schreiberin automatisiert wurden. Der eigentliche Inhalt oder auch das Wissen über bestimmte Merkmale von Textsorten zählt dabei zum deklarativen Wissen. Dazu kommt das metakognitive Wissen, welches beim Nachdenken über das Geschriebene also beim Überarbeiten zum Tragen kommt (vgl.

Fix 2008, S. 21). So findet sich bei Fix (2008) in Anlehnung an Klippert und Baurmann eine Erweiterung dieser Wissensarten. Er fügt die Aspekte der Sachkompetenz, der Methodenkompetenz, der Sozialkompetenz und der Personalkompetenz hinzu. Als Basis für die von ihm formulierte Sachkompetenz sieht Fix das deklarative Wissen. Die Methodenkompetenz setzt sich aus dem Problemlösewissen und dem prozeduralen Wissen zusammen. Die beiden anderen Kompetenzen, die Sozialkompetenz und auch die Personalkompetenz sind für ihn, soweit sie sich nicht auf die Sache beziehen stark vom Subjekt abhängig (vgl. Fix 2008, S. 222ff). Schreibkompetenz wird verstanden

„als die Fähigkeit,

a) pragmatisches Wissen,

b) inhaltliches (Welt- und bereichsspezifisches) Wissen,

c) Textstrukturwissen und

d) Sprachwissen

in einem Schreibprozess so anzuwenden, dass das Produkt den Anforderungen einer (selbst- oder fremdbestimmten) Schreibfunktion [...] gerecht wird“ (Fix 2008, S.33).

Dabei setzt sich für Fix Schreibkompetenz aus vier Teilkompetenzen, die „*rekursiv*“ und „*interdependent*“ sind, zusammen. Als zentralen Aspekt formuliert er die Fähigkeit, „*die Schreibfunktion als Basis erkennen und in ein konkretes Schreibziel umsetzen zu können*“ (Fix 2008, S. 27) als Inhalt der Zielkompetenz. Des Weiteren muss der/die Schreiber/in zur Planung des Inhalts Vorwissen aktivieren und sich lexikalisches, deklaratives Wissen aneignen, um Ideen zu generieren. Dazu muss er/sie über eine gewisse inhaltliche Kompetenz verfügen. Hat er/sie erste Ideen entwickelt, muss er/sie eine konzeptionelle Vorstellung seines/ihrer Textes entwickeln. Dazu benötigt er/sie Wissen über Textmuster und -merkmale, die ihm/ihr bei der Strukturierung helfen und somit Bestandteile der Strukturierungskompetenz sind. Allerdings machen das Wissen über den Inhalt, das Ziel und Textsortenwissen alleine einen Text noch nicht aus. Einen wichtigen Baustein stellt die Formulierungskompetenz dar, die es dem Schreiber/der Schreiberin mit Hilfe von linguistischem Wissen ermöglicht, einen Text zu verfassen. Beurteilen

kann man die Qualität eines Textes demnach nur, indem man die Angemessenheit dieser in den Blick nimmt (vgl. Fix 2008, S. 26ff).

Auch Becker- Mrotzek und Böttcher formulieren Schreibkompetenz als

„eine spezifische sprachliche Fähigkeit von mittlerer Komplexität, die sich aus unterschiedlichen Teilfähigkeiten und Kenntnissen (Dimensionen) zusammensetzt“ (Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 57).

Dabei sehen sie, die Fähigkeit sprachliche Äußerungen so zu gestalten, dass sie auch in der zerdehnten Kommunikationssituation verstanden werden, als grundlegend an. Zum Einsatz kommen hier spezifische lexikalische, grammatische und pragmatische Mittel. Als weitere bestimmende Fähigkeit nennen die Autoren noch Schriftkenntnisse, wenngleich sie wissen, dass Texte auch ohne diese mittels Diktat oder technischer Unterstützung verfasst werden können. So sehen sie diese dennoch als wichtig an, da sie gerade in der Überarbeitungsphase eine gewichtige Rolle spielen. Auch die Fähigkeit zur Abstraktion, Antizipation und Perspektivenübernahme ist in Form von sozialen Kognitionen Bestandteil der Schreibkompetenz. Dabei ist die Schreibkompetenz eng mit der Sachkompetenz verbunden, um Schreibhandlungen erfolgreich auszuführen. Allerdings sehen sie diese auch in anderen Bereichen als Bestandteil und lösen diese als eigenständige Kompetenz heraus (vgl. Becker- Mrotzek/ Böttcher 2006, S. 57ff).

Die Vielzahl der Kompetenzen, die für die Schreibkompetenz eine Rolle spielen, zeigen, wie komplex diese ist. Kompetenzen können unterschiedlich stark ausgeprägt sein. D.h. Schülerinnen und Schüler einer Klasse können sich auf unterschiedlichen Kompetenzstufen befinden. Dies muss die Lehrperson bei der Planung des Unterrichts berücksichtigen und dazu geeignete Übungs- und Aufgabenformate finden. Becker-Mrotzek und Böttcher versuchen dazu Schreibaufgaben nach ihrem Schwierigkeitsgrad und Anforderungsniveau zu beschreiben. Sie unterscheiden zwischen einfachen, schwierigen und komplexen Schreibaufgaben (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 60ff). Nach ihrem Verständnis steigt das Anforderungsniveau einer Schreibaufgabe an, je mehr Wissen dabei verarbeitet werden muss. So stellen einfache Schreibaufgaben solche dar,

„bei denen Textstrukturen unter einfachem Rückgriff auf vorhandenes Wissen hergestellt werden können“ Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 60).

Dazu zählen die Autoren das Erzählen einer selbst erlebten oder erfundenen Geschichte und das Beschreiben bekannter oder sichtbarer Gegenstände.

Zu den schwierigen Schreibaufgaben zählen Becker-Mrotzek und Böttcher solche, bei denen der Schreiber/die Schreiberin unter Rückgriff auf das Gewusste für die Darstellung die Perspektive ändern muss. Das wäre z.B. beim Protokollieren, Instruieren und Berichtend und Zusammenfassen der Fall (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 61).

Bei Textanalysen, Rezensionen, Referaten, Präsentationen und Facharbeiten, also komplexen Schreibaufgaben muss die Schreiberin/der Schreiber in der Lage sein, unter Rückgriff auf fremdes und eigenes Wissen neues Wissen zu schaffen und dies unter Einhaltung von Konventionen für den Adressaten in logischer und verständlicher Form darstellen können (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 62).

Innerhalb dieser Stufen steigt der Schwierigkeitsgrad an, wenn die Komplexität des darzustellenden Sachverhaltes zunimmt, die kommunikativen Erfordernisse wie Bekanntheit der Adressaten und Klarheit der Erwartungen steigen und der Anteil der kommunikativen Zweckerfüllung zunimmt. Auch in der Schule zeigt sich ihrer Meinung nach eine solche Entwicklung, da in der Primarstufe und zu Beginn der Sekundarstufe häufig noch narrative Textarten zu finden sind, die immer mehr abnehmen und deskriptiven, informierenden sowie später argumentativen Textsorten Platz machen (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 64). Die Frage, die sich Becker-Mrotzek und Böttcher dabei stellen, ist, ob sich die Schreibentwicklung in gleichem Maße entwickelt. Sie fassen zu diesem Zweck die Schreibentwicklung in vier Phasen zusammen: Startphase, Ausbauphase I, Ausbauphase II und Ausbauphase III, die im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

- Startphase: Erste Schreibversuche (5-7 Jahre)

Erste Versuche im Verschriften und Vertexten; Schwierigkeit der Umstellung vom mündlichen zum schriftlichen Sprachgebrauch;

- Ausbauphase I: Orientierung am Erlebten (7-10 Jahre)

Sachverhalte werden häufig durch das Ausdrücken der subjektiven Erlebnisperspektive dargestellt; Nutzen bekannter Muster der Erzählung aus dem Mündlichen

- Ausbauphase II: Orientierung an der Sache und am Leser (10-14 Jahre)

Sehr stark differenzierte Entwicklung; stärkere Orientierung an Konventionen sowie stärkere Adressaten- und Textmusterorientierung

- Ausbauphase III: Literale Orientierung (ab der Adoleszenz)

Schreiben wird stärker geplant; Sicherheit beim Darstellen beliebiger Sachverhalte in angemessener Textstruktur für unbekannte Leser; nicht von jeder Schreiberin/jedem Schreiber wird diese Stufe erreicht; wichtig ist die Forderung und Förderung in diesem Bereich

(vgl. Becker-Mrotzek 2006, S. 66ff).

Becker-Mrotzek/Böttcher konstatieren, dass der dargestellte Entwicklungsverlauf nur einen groben Rahmen darstellt, die Schreibentwicklung vollzieht sich individuell und wird wesentlich vom Schreibunterricht beeinflusst, auch weist die mittlere Entwicklungsphase große Varianz auf, sodass „[...] eine normative Sicht [...]“ auf diesen Verlauf nicht angebracht ist (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 75).

Die soeben ausgeführten Überlegungen zeigen, dass die verschiedenen Modelle zwar Überschneidungen aufweisen, aber auch hier keine einheitliche Modellierung eines Konzeptes von Schreibkompetenz vorliegt (vgl. hierzu Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 52ff). Schreibkompetenz setzt sich aus vielen Teilfähigkeiten zusammen, die sich bei jeder Schülerin/jedem Schüler individuell entwickeln, wobei die Entwicklung stark vom Unterricht und den gestellten Schreibaufgaben abhängig ist. Berücksichtigt werden muss dabei die mögliche Entwicklung, bei der die Teilfertigkeiten parallel ausgebaut werden. Dies macht es so schwierig, die Schreibkompetenz bei Lernerinnen und Lernern zu erfassen. Hinzu kommen die individuellen Voraussetzungen und Vorerfahrungen, welche die Schülerinnen und Schüler zum einem aus dem außerschulischen und zum anderen aus dem schulischen Umfeld mitbringen.

Im Folgenden wird das schriftliche Erzählen näher beleuchtet, da dieses als Basis für den Verfahrensteil des Schreibens in dem der vorliegenden Arbeit zugrunde liegenden Projekt dient. Schriftliches Erzählen spielt vor allem in der Grundschule eine Rolle, so dass davon ausgegangen werden kann, dass alle Kinder und Jugendliche mit diesem bereits in Kontakt gekommen sind. Auch zugewanderte

Schülerinnen und Schüler haben sicherlich in ihrer Erstsprache bereits Kontakt damit gehabt (vgl. Knapp 1997, S. 42).

5.2.2 Schriftliches Erzählen

Untersuchungen und Beschreibungen des Erzählens beziehen sich zum größten Teil auf das mündliche Erzählen. Einige Modelle und die Entwicklung in diesem Bereich wurden bereits in Kapitel 5.1.1 dargestellt. Knapp (1997) entwickelte aufgrund einer Untersuchung von schriftlichen Erzählungen sowohl von einsprachigen als auch von zweisprachigen Hauptschülerinnen und -schülern ein Analyse-raster für schriftliche Erzählungen, insbesondere für die schulische Phantasieer-zählung. Dabei greift er in einzelnen Aspekten auf die bereits erläuterten Modelle von Boueke/Schülein und Labov/Waletzky zurück, die auf Grundlage von Untersu-chungen mündlicher Erzählungen entwickelt wurden. Zwar gibt es Untersuchen-gen schriftlicher Erzählungen von Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, die Analyse dieser Erzählungen beschränkt sich meist auf die Betrachtung der allgemeinen Sprachkompetenz und fokussiert nicht die Entwicklung der Erzählfähigkeit (vgl. Knapp 1997, S. 24). Als Impuls dient meist eine Bildergeschichte, was aber nach Meinung von Knapp (1997) und Rank (1995) eher problematisch ist, da gerade die für Erzählungen wichtigen affektiven Markierungen bei dieser Art der Vorlage weniger zu erwarten sind, weil nicht das Erzählen im Vordergrund steht, sondern das Lösen einer Aufgabe, nämlich das Nacherzählen einer Bildfolge (vgl. Rank 1995, S. 124; Knapp 1997, S. 28). Auch ist der Erzählbegriff, welcher den strukturalistischen Modellen zu Grunde liegt, für die Form der Schulerzählung, so konstatiert Knapp, zu eng definiert. Er erweitert diesen unter Betrachtung der Unterscheidung zwischen einer Höhepunkt- und ei-ner Geflechterzählung, indem er nicht nur selbst Erlebtes, sondern auch etwas, was oder wovon der/die Erzähler/in erfahren hat oder auch etwas, was erfunden ist als Erzählung ansieht (vgl. Knapp 1997, S. 59f). Auch ist die Darstellung der strukturalistischen Modelle seiner Meinung nach, gerade im Hinblick auf sich lau-fend vollziehende Erzählhandlungen, zu starr und zu einseitig. Erzählungen müs-sen zum einen nicht alle beschriebenen Elemente enthalten und zum anderen müssen diese auch nicht immer an den vorgegebenen Stellen realisiert werden, sondern können gar nicht oder auch an anderen Stellen vorkommen (vgl. Knapp

1997, S. 63ff). Deshalb konzipiert der Autor ein Modell, welches wesentliche Aspekte des Modells von Labov/Waletzky und Boueke/Schülein, zum Abbilden der wesentlichen Strukturmerkmale einer Erzählung sowie eine ergänzende Liste der laufend zu beachtenden Erzählaufgaben nach Fritz (1982) enthält. Es weist eine lineare Struktur auf, welche eine typische Reihenfolge beschreibt, aber auch, eine davon abweichende Struktur zulässt. Erweitert wird dies wiederum um gattungsspezifische Aspekte, da es sich bei den schriftlichen Erzählungen um Phantasieerzählungen handelt. Bei denen

„den real existierenden Alltagsverhältnissen [...] eine immer andere, manchmal bessere Welt entgegengesetzt [wird]“ (vgl. Knapp 1997, S. 87).

Dabei kann eine typische Höhepunkterzählung entstehen, da

„die Ereignisse auf der phantastische Ebene ein Ausbrechen oder eine Flucht aus der Alltagswelt darstellen“ (vgl. Knapp 1997, S. 87)

oder es findet eine reine Beschreibung des bzw. der Ereignisse als Gegenentwurf zum Alltag statt. Die beiden Ebenen (Alltagsebene und phantastische Ebene) sollten immer aufeinander bezogen werden und es sollte ein inhaltlicher Zusammenhang dargestellt werden. Die Ereignisse auf der phantastischen Ebene sollten ein Motiv und ein Resultat auf der Alltagsebene besitzen (vgl. Knapp 1997, S. 87). Knapp konzipiert somit ein dreigliedriges Modell: mit der Alltagsebene (Anfang), der Phantastischen Ebene und wieder Rückkehr in die Alltagsebene (Schluss) (vgl. Knapp 1997, S. 92).

Ein weiteres Modell, welches sich mit schriftlichen Erzähltexten von Schülerinnen und Schülern, allerdings explizit mit der Erstsprache Deutsch, auseinandersetzt, ist das vierstufige Modell von Augst u.a. (2007). Untersucht wurden hier in erster Linie Texte von Grundschülerinnen und Grundschülern, ein kleiner Teil der Texte stammt jedoch auch von Jugendlichen aus der Sekundarstufe (Klasse 5, 6 und 9). Aufgabe war es, mit Hilfe eines Bildimpulses eine Fantasieerzählung zu verfassen. Ähnlich wie im Modell von Boueke et al (siehe Kapitel 5.1.1 der vorliegenden Arbeit) benennen Augst u.a. vier Stadien:

Stufe 1

- (Un-)Zusammenhängendes assoziatives erzählerisches Einzelnes

- Verwendung von geschichtenüblichem Repertoire und formelhaften sprachlichen „geschichtenüblichen“ Wendungen
- sehr oft Ich-Erzählungen als (außergewöhnliche) Alltagsgeschichte ohne sprachlichen Planbruch und ohne Pointe

Stufe 2

- Zusammenhängendes kohärentes erzählerisches Geschehen auf der Zeitachse ausgewählter notwendiger Ereignisse
- geschichteübliches Repertoire
- Verwendung formelhafter sprachlicher, geschichtenüblicher Wendungen
- außer Ich-Erzählungen als außergewöhnliches Alltagsgeschehen auch Er-Erzählungen, mit beginnender Fiktionalität
- Verknüpfungen meist durch und- dann
- gelegentlich nicht vollendete Erzählungen
- in vielen Fällen inhaltliche Planbrüche, seltener Pointen, jedoch noch nicht sprachlich realisiert

Stufe 3

- Zusammenhängendes erzählerisches Geschehen auf der Zeitachse mit sprachlich klar herausgearbeiteten Planbruch
- keine oder eine inhaltliche wie sprachlich sehr schwache Pointe, die wenig Überraschendes enthält
- überwiegend Er-Erzählungen mit fiktionalem Charakter
- Verknüpfungen durch temporale Adverbien und Konjunktionen
- oft vor allem eine Einleitung und seltener einen Schluss sowie teilweise eine Coda

Stufe 4

- Zusammenhängendes erzählerisches Geschehen
- versprachlichter Planbruch, Aufbau von Spannung

- klare inhaltliche und sprachliche Pointe mit Überraschungsmomentfiktionale Struktur
- Erzähltempus: Präteritum
- die Texte sind gerahmt, oft mit Coda
- Aufbau szenischer Dramaturgie durch Rede und Gegenrede
- in manchen Texten wird ein durchgängiger Erzählton erreicht

(vgl. Augst u.a. 2007, S. 51f)

Beide Modelle von Boueke u.a. und Augst u.a., so stellt Andresen in einem Vergleich der beiden Stufenmodelle fest, stimmen bezüglich der Strukturmerkmale im Großen und Ganzen überein, sie unterscheiden sich in der Rekonstruktion der Entwicklungsprozesse, wobei man festhalten muss, das sie sich auch hinsichtlich der Datengrundlage wie Medium, Erzählgenre, Alter bei Erhebungsbeginn sowie der Erhebungsintervalle unterscheiden (vgl. Andresen 2013, S. 23f). Dennoch setzen beide Modelle eine feste und sukzessiv notwendige Abfolge der Stufen voraus. Augst u.a. unterscheiden allerdings zwischen einer Struktur- und einer Involvierungsentwicklung, da sie bereits bei den ersten Stufen der Erzählungen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen sind, die sich nicht auf einen Planbruch beziehen. Diese emotionalen Markierungen nehmen zwischen der ersten und der zweiten Stufe stark ab. Da bei Boueke u.a. diese emotionale Involviertheit an diesen Planbruch und somit an den Höhepunkt gekoppelt sind, fallen Erzählungen, die keinen Höhepunkt enthalten raus, somit bleiben die dort enthaltenen affektiven sprachlichen Mittel unbeachtet (vgl. Andresen 2013, S. 24ff). Andresen vergleicht die beiden Modelle auch im Hinblick auf die von Nelson aufgestellten Merkmale von klassischen Stufenmodellen aus der Entwicklungspsychologie. Sie nennt dabei folgende Merkmale:

(1) Klar voneinander abgegrenzte Stufen, die in fester Reihenfolge aufeinander aufbauen, wobei die Entwicklung erst mit dem Erreichen der letzten Stufe abgeschlossen ist.

(2) Beim Erreichen einer nächsten Stufe ist die vorangegangene vollständig überwunden.

(3) Die kognitiven Prozesse verlaufen gemäß den für die jeweilige Entwicklungsstufe festgelegten Prinzipien, dabei gibt es keine Phasenverschiebung.

(vgl. Andresen 2013, S. 20ff).

Andresen merkt an, dass sowohl das Modell von Boueke u.a. als auch das Modell von Augst u.a. hinsichtlich der beiden erst genannten Charakteristika von klassischen Stufenmodellen übereinstimmen. Bezüglich des zweiten Merkmals ist die Aussage ihrer Meinung nach schwierig, dennoch ist sie der Meinung, dass beide dieses Merkmal auch enthalten. Die Frage nach dem dritten Merkmal erübrigt sich, da es bei beiden Modellen nur um die Erzähentwicklung geht (vgl. Andresen 2013, S. 25f). Generell übt Andresen Kritik daran, dass beide Modelle die Höhepunkterzählung als Zielvorgabe haben, wobei sie darauf hinweist, dass bereits Wagner Kritik daran geübt hat, dass die Höhepunkterzählung als Prototyp des Erzählens zu wählen (vgl. Andresen 2013, S. 27). In ihrer Untersuchung stellt die Autorin fest, dass es Kindern mit zunehmendem Alter gelang, strukturell komplexere Erzählungen zu verfassen, wobei bei den sechsjährigen Schülerinnen und Schülern eine Tendenz des linearen Typs zu erkennen ist. Was ihrer Meinung nach zunächst nicht erstaunlich ist, sondern sich mit der Entwicklung des Erzählgenres erklären lässt. Interessant wird es erst, wenn die Erzählungen näher beleuchtet werden, den Schülerinnen und Schülern gelingt es in ihren späteren Erzählungen „*verschiedene unwahrscheinliche und real unmögliche (Teil)-Ereignisse aneinander [zureihen]“ oder [...] ein Ereignis in gleicher Weise additiv näher aus [zuführen]*“ (Andresen 2013, S. 28). Andresen konstatiert nun, dass diese Erzählungen strukturell dem linearen Typ zuzuordnen sind, da sie keinen Wendepunkt enthalten. Allerdings enthalten sie etwas Erwartungswidriges, was entgegen der These von Boueke u.a. zeigt, dass Kinder bereits vor dem Grundschulalter in der Lage sind, erwartungswidrige Verläufe anzunehmen. Somit lassen sich nach Meinung der Autorin mit den Stufenmodellen von Boueke u.a. und Augst u.a. Erzählungen, die sie als eine „*spezifische Ausdifferenzierung des linearen Strukturtyps*“ bezeichnet und die nicht in Richtung einer Höhepunkterzählung gehen, nicht erfassen (vgl. Andresen 2013, S. 28f). Auch stellt sie die Frage, warum diese Art der Erzählungen in den beiden anderen Untersuchungen nicht vorkommen, was sie zum einen damit erklärt, dass es sich bei Boueke u.a. um Erzählungen zu Bilder geschichten handelt, welche das Erzählen paradoxer Geschichten ausschließt und bei Augst u.a. um schriftliche Erzählungen, bei denen der Unterschied zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit sowie die schulische Sozialisation mit dem „[...] *didaktischen Primat von Höhepunkterzählungen im Deutschunterricht der Grund-*

schule“ eine Rolle spielen könnten (vgl. Andresen 2013, S. 29). Sie fordert nicht die „Abschaffung“ der Höhepunkterzählung, sondern eine didaktische Begründung dieser, „*die sich nicht auf eine stufenförmige [...], auf Höhepunkterzählungen abzielende Erzählentwicklung beruft*“ (Andresen 2013, S. 33). Weiterhin argumentiert sie gegen Stufenmodelle der Erzählentwicklung mit den Ergebnissen der Studie von Becker, die festgestellt hat, dass die strukturelle Organisation kindlicher Erzählungen abhängig ist vom Genre (vgl. Andresen 2013, S. & Kapitel 5.1.1 in dieser Arbeit). Will man dem Anspruch gerecht werden ontogenetische Stufen kindlicher Erzählfähigkeit zu erfassen, dann müsse man die Erzählkompetenz in einzelne Kompetenzen zerlegen und diese verschiedenen Genres zu ordnen, was aber ihrer Meinung nach wenig plausibel ist. Auch lässt sich nach Meinung Andresens mit Stufenmodellen nicht erklären, warum es Kinder gibt, die zu ein und demselben Erhebungszeitpunkt zu demselben Genre unterschiedliche Strukturtypen gestalten. Als weitere Aspekte führt sie an, dass Stufenmodelle außer Acht lassen, dass Erzählen kulturellen Einflüssen unterliegt und dass die klassischen Stufenmodelle (Piaget und Vygotskij) bereits stark kritisiert werden (vgl. Andresen 2013, S. 30ff). Sie sieht die Gefahr von Stufenmodellen darin, dass diese als normativ angenommen werden und als prototypische Entwicklungsverläufe als Grundlage zur Beurteilung von Erzählungen dienen, die der Vielfalt des Erzählens und der Entwicklung nicht gerecht werden (vgl. Andresen 2013, S. 34).

Für die Beurteilung der Entwicklung der Erzählkompetenz sowohl im schriftlichen als auch im mündlichen Bereich würde dies bedeuten, dass ein kriterienorientiertes Verfahren, welches die ausgeführten Aspekte enthält, aber nicht davon ausgeht, dass diese in einer festgelegten stufenförmigen Entwicklung verläuft, konzipiert werden sollte.

5.2.3 Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

Im Bereich der Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten im Hinblick für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, gibt es kaum Verfahren, welche die Schreibkompetenz adäquat erheben. Nach Füssenich (2003), die Schwierigkeiten beim Verfassen von Texten im Allgemeinen beschreibt, haben Schwierigkeiten unterschiedliche Symptome und lassen sich in drei Bereiche glied-

dern: die Angst vor der Schriftsprache und damit einhergehendes Vermeidungsverhalten, Probleme beim Erwerb der Teilprozesse des Schreibens und Stagnation bei der Erweiterung dieser Fähigkeiten sowie die Produktion kaum verständlicher Texte aufgrund reduzierter Fähigkeiten im Bereich der Orthografie und der Grammatik (vgl. Füssenich 2003, S. 263). Es gibt nur wenige Erkenntnisse darüber, welche Schwierigkeiten spezifisch für Kinder und Jugendliche mit DaZ sind und in welchen Bereichen diese zu finden sind (vgl. Aschenbrenner/Junk-Deppenmeier/Schäfer 2009, S. 235). Knapp macht vor allem den geringen Wortschatz und die mangelnden grammatischen Kenntnisse für die schwachen Leistungen verantwortlich (vgl. Knapp 2007, S. 253). So vertritt er die Ansicht, dass sich die ungenauen Vorstellungen von Begriffen und die zu geringe Beherrschung des morpho-syntaktischen Systems verstärken. Dadurch kommt es durch das Nichtverstehen textimanenter Relationen zu unklaren Vorstellungen von Begriffen sowohl auf der Ebene der Alltagsbegriffe als auch der fachlichen Begriffe (vgl. Knapp 1997). Ebenso konstatiert Fix, dass die Fehlerkategorien beim Rechtschreiben von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache auf grammatische Kompetenzen zurückgehen (vgl. Fix 2002, S. 53). Grießhaber hingegen nennt gerade in Bezug auf das Modell von Hayes & Flower unterschiedliche Wahrnehmung der Schreibaufgabe hinsichtlich des Themas, des Lesepublikums und der Motivierungsverfahren aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen, Unterschiede in den Wissensbeständen, Unterschiede in der Grammatik und im Wortschatz sowie andere Leseerfahrungen und Zugänge zur Orthografie als Schwierigkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit DaZ (vgl. Grießhaber 2006b, S. 309). Da die Gruppe der Lernerinnen und Lerner, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sehr heterogen ist, findet man hier Schülerinnen und Schüler, die sich hinsichtlich ihrer Voraussetzungen und somit auch ihrer Schwierigkeiten unterscheiden. Zum einen sind dort Jugendliche anzutreffen, die mit geringen Zweitsprachkenntnissen und geringen vorschulischen Schriftspracherfahrungen eingeschult werden und (in erster Linie) das deutsche Schulsystem durchlaufen (1). Und zum anderen die Schülerinnen und Schüler, die die Schriftsprache meist in der Erstsprache erworben haben und als Seiteneinsteiger im Laufe der Schulzeit in das deutsche Schulsystem integriert werden (2) (vgl. Grießhaber 2008b, S. 228; Aschenbrenner/Junk-Deppenmeier/Schäfer 2009, S. 236f). Bei der ersten Gruppe (1) sind nur unzureichende Text- und Erzählkompetenzen vorhanden, dafür aber

Formulierungsfähigkeiten, die häufig konzeptionell mündlich geprägt sind. Die zweite Gruppe Schülerinnen und Schüler (2) kann, sofern bereits erstsprachliche Schreibkompetenzen erworben wurden, auf diese zurückgreifen und sie auf die Zweitsprache übertragen. Allerdings fehlt diesen oft die lexikalische und grammatische Formulierungsfähigkeit (vgl. Grießhaber 2008b, S. 229). Schülerinnen und Schüler, die in ihrer Erstsprache schriftsprachlich sozialisiert wurden, nutzen oft in ihren Texten Strategien, die sie in dieser erworben haben. Allerdings kann es dadurch auch zu Schwierigkeiten kommen. Die Texte werden zunächst in der Erstsprache geplant und verfasst und danach meist wörtlich übersetzt. Es findet eine Übertragung lexikalischer und grammatischer Strukturen statt, die nicht mit den Konventionen im Deutschen übereinstimmen (vgl. Grießhaber 2008b, S. 231). Diese Lernenden verfügen nach Ott (2008) über ein gewisses grammatikalisches und strukturelles Grundwissen im konzeptionell schriftlichen Bereich der Erstsprache. Sie können Hypothesen über Konventionen im Deutschen bilden. Als eine besonders schwierige Hürde erweist sich allerdings die Nominalflexion des Deutschen (vgl. Ott 2008, S. 197). Diese wiederum steht nach Grießhaber in Zusammenhang mit der Textlänge: je länger ein Text ist, umso weniger Fehler enthält dieser im Bereich der Nominalflexion (Grießhaber 2008a, S. 221). Schülerinnen und Schüler, die keine schriftsprachlichen Grundlagen in ihrer Erstsprache besitzen, haben häufig Schwierigkeiten auf der Ebene der Makrostruktur. So verfassen laut Grießhaber schwächere Schülerinnen und Schüler häufig kürzere Texte, die eine hohe Fehlerzahl besonders im Bereich des Dativs enthalten. Auch finden sich meist weder Überschriften, Handlungsorte oder individualisierte Protagonisten und die Texte zeigen strukturelle Lücken. Ein Zurückgreifen auf Vereinfachungs- und Vermeidungsstrategien ist deutlich erkennbar. Handlungsabläufe, für die die zielsprachlichen Mittel fehlen, werden mit Hilfe einfacher Umschreibungen ersetzt oder es wird vermieden diese zu beschreiben (vgl. Grießhaber 2008b, S. 229ff). Sowohl die Schülerinnen und Schüler, die schriftsprachlich in der Erstsprache sozialisiert wurden, als auch die Schülerinnen und Schüler, die keine schriftsprachlichen Erfahrungen in der Erstsprache mitbringen, zeigen Schwierigkeiten im Bereich des Wortschatzes. Nach Ott (2008) ist es aufgrund eingeschränkter zeitlicher, quantitativer und qualitativer Zugänge für diese Schülerinnen und Schüler sehr schwer, eine hohe Kompetenz in diesem Bereich zu erlangen, zumal der Erwerb des Wortschatzes interdependent ist zum Erwerb morpho-syntaktischer

Kompetenzen. So sind bestimmte lexikalische Einheiten Voraussetzungen für den Erwerb bestimmter grammatischer Strukturen (vgl. Ott 2008, S. 197). Auch Apeltauer (2008) beschreibt, dass der Ausbau der allgemeinen Sprachfähigkeit mit der „Erweiterung und Differenzierung vorhandener Begriffe und einer Anreicherung des Wissens“ verbunden ist (vgl. Apeltauer 2008, S. 240). Im Bereich des schriftlichen Erzählens stellt Knapp (1997) in seiner Studie fest, dass Schülerinnen und Schüler in der Sekundarstufe I, welche die deutsche Sprache als Zweitsprache erwerben, die für den Abschluss der Grundschule vorgegebenen Ziele teilweise nicht erreicht haben. Es zeigen sich Schwierigkeiten hinsichtlich der Verständlichkeit des Textes, der Realisierung des Erzählschemas sowie der Kompetenz auf lexikalischer, syntaktischer, morphologischer und orthographischer Ebene. Zwar gelingt es den meisten Schülerinnen und Schülern einen Text zu verfassen. Dieser bricht aber häufig abrupt ab und bleibt ohne Abschluss (vgl. Knapp 1997, S. 220f). Als Ursache für diese Schwierigkeiten lässt sich nicht profan die Tatsache, dass diese Schülerinnen und Schüler Deutsch als Zweitsprache lernen, nennen. Es spricht viel dafür, dass der schriftsprachliche Erwerbsstand, den diese bis in die Sekundarstufe erreicht haben, hierfür ursächlich ist. Das Interesse am Schreiben ist vorhanden, allerdings reichen die erworbenen Kompetenzen nicht aus, um angemessen schreiben zu können (vgl. Fix 2000, S. 81). Anscheinend ist der Unterricht nicht auf die Bedürfnisse dieser Schülerinnen und Schüler abgestimmt, da ihre individuellen Voraussetzungen zu wenig Beachtung finden. Ein Verfahren, welches die Schreibkompetenz erhebt, müsste zum einen die Bandbreite der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte von Schreib- und Erzählkompetenz und zum anderen alle individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit einbeziehen.

5.3 Lesen (und Umgang mit Texten und Medien)

Dem Kompetenzbereich *Lesen und Umgang mit Texten und Medien* werden in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg verschiedene Aufgaben zugeschrieben. So kommt im Bildungsplan der Werkrealschule der

„Lesekompetenz als Fähigkeit, Texte zu verstehen, einzuordnen und zu nutzen sowie das Entwickeln eine über die Schulzeit hinaus wirkende Lese-

kultur [...] eine zentrale Bedeutung [zu]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 42).

Lesekompetenz wird im Bildungsplan der Realschule als eine Basiskompetenz betrachtet, deren Entwicklung und Erweiterung Voraussetzungen für nachhaltiges Lernen und den selbstständigen Wissenserwerb sind. Dabei sollen Texte mit Hilfe von Arbeitstechniken erschlossen und ausgewertet werden, sowie deren Aussagen, ihre Absichten und formalen Strukturen verstanden und in einen größeren Zusammenhang gebracht werden (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004a, S. 48ff).

Lesekompetenz soll in einem systematischen Prozess aufgebaut und die basale Leserfertigkeit soll gesichert werden, sowie zunehmend fortgeschrittene Leseverstehensfähigkeit gefördert werden. Weiterhin sollen Lesestrategien und Techniken vermittelt und im Unterricht integriert werden. Die Lesefähigkeit wird dabei abhängig vom Wissen und Wortschatz beschrieben, welche im Unterricht zu fördern sind (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 45).

Auch im Gymnasium soll die Lesekompetenz durch Lesestrategien für kontinuierliche, diskontinuierliche und mediale Texte weiterentwickelt werden. Wichtig ist hier die Fähigkeit Texte im kommunikativen Leseprozess zu verstehen, zu nutzen und zu reflektieren (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004b, S. 77).

Im Bildungsplan 2016 sollen die Schülerinnen und Schüler zunehmend umfangreiche und komplexe Texte unterschiedlicher medialer Formen erschließen, verstehen und sich mit ihnen auseinandersetzen können (vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_03 (26.01.2016, 13.58Uhr)). Auch hier finden sich Formulierungen, welche die Anwendung verschiedener Lesestrategien und Methoden betreffen.

Bei der Betrachtung der Kompetenzen für die einzelnen Schularten kristallisieren sich die Begriffe Lesekompetenz, Leseverstehen, Arbeitstechniken bzw. Lesestrategien als wesentliche Punkte heraus, die schulartübergreifend als wichtig angesehen werden. Im Folgenden soll nun näher betrachtet werden, was unter Lesekompetenz und Leseverstehen zu fassen ist. Das der Forschungsarbeit zu Grunde liegende Verfahren zum Bereich Lesen wurde an die in der PISA-Studie verwendeten Aufgabenformate angelehnt, daher werden die Ausführungen unter Einbezug von Literatur zu dieser dargestellt. Dabei werden nur die Aspek-

te/Erkenntnisse dargestellt, die für die Entwicklung des der Forschungsarbeit zu Grunde liegenden Verfahrens im Bereich Lesen von Bedeutung sind.

5.3.1 Lesekompetenz und Leseverstehen

Lange Zeit bezeichnete man einen Text als verstanden, wenn der Leser jedes Wort gelesen hatte und die Bedeutung eines Satzes Wort für Wort geklärt wurde. Dahinter steht das Wort- für-Wort- Verstehenskonzept bzw. der aufsteigende Verstehensprozess (bottom-up). Bei diesem Ansatz geht man davon aus, dass Texte aus Sätzen bestehen und diese sich aus Wörtern zusammensetzen, welche wiederum aus Buchstaben bestehen. Als Leser oder Leserin muss man synthetisieren, d. h. die Buchstaben zu Wörtern zusammensetzen und den Wörtern Bedeutungen zuordnen. Anschließend müssen diese Wörter aufgrund syntaktischer und grammatischer Regeln zu Sätzen zusammengesetzt werden. Kognitionspsychologische, konstruktivistische und psycholinguistische Erkenntnisse sehen lexikalische und grammatisch–syntaktische Sprachkenntnisse als notwendige aber nicht hinreichende Bedingungen für das Textverstehen an. Demnach werden sprachliche oder nichtsprachliche Zeichen nicht an sich verarbeitet, sondern in bereits bestehende Wissensbestände eingepasst. Diesen Prozess bezeichnet man als konzeptgeleiteten bzw. absteigenden Verstehensprozess (top-down) (vgl. Kühn 2003, S. 5).

Lesen ist somit

„[...] eine aktive Konstruktionsleistung des Individuums [...], bei der die im Text enthaltenen Inhalte aktiv mit dem Vor- und Weltwissen des Rezipienten in Verbindung gesetzt werden. Unter Lesekompetenz wird [...] mehr verstanden als einfach nur lesen können“ (Artelt u.a. 2007, S. 11).

In Anlehnung an den Kompetenzbegriff von Weinert wird Lesekompetenz als

„eine Disposition, die Personen befähigt, bestimmte Arten von text- und lesebezogenen Anforderungen erfolgreich zu bewältigen“ (Artelt u.a. 2007, S. 11)

definiert. Dabei spielen *„Fähigkeiten, Wissen, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrungen und Motivation“* eine Rolle (vgl. Artelt u.a. 2007, S. 11).

Demgegenüber bezeichnet der Begriff der Lesefertigkeit nur die Kompetenz des Dekodierens und der Begriff des Leseverständnisses bezieht sich auf die Kompetenz, aus Geschriebenem den Sinngehalt zu entnehmen (vgl. Artelt u.a. 2007, S. 11).

Lesekompetenz beinhaltet also nicht nur die Fähigkeit zum Entziffern von Wörtern und Sätzen, sondern auch die Fähigkeit zur Bedeutungskonstruktion (vgl. Schnotz/Dutke 2004 S.64). In der aktuellen Diskussion wird zwischen einer basalen (Rekodieren) und einer weiterführenden Lesekompetenz (Dekodieren) unterschieden. Man geht im Allgemeinen davon aus, dass die basale Lesekompetenz eine wichtige Grundlage für die weiterführende Lesekompetenz darstellt. Bei zunehmender Entwicklung der Lesekompetenz nimmt die Bildung von Kohärenzen an Bedeutung zu (vgl. Schmid-Barkow 2010). Auch geht man davon aus, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe die Fähigkeit bzw. den technischen Aspekt des Dekodierens bereits ausgebildet haben²⁹, aus diesem Grund wird im weiteren Verlauf der Fokus auf die Aspekte der Bedeutungskonstruktion gelegt. Lesen ist ein komplexer, aus mehreren flexiblen und kontextabhängigen Teilprozessen bestehender Vorgang auf der Wort-, Satz- und Textebene. Auf der Wortebene geht es um das Erkennen von Buchstaben und Wörtern und die Erfassung von Wortbedeutungen. Auf der Satzebene spielt die Herstellung semantischer und syntaktischer Relationen zwischen den einzelnen Sätzen eine Rolle und auf der Ebene des Textes werden Sätze zu Bedeutungseinheiten zusammengeführt (vgl. Artelt u.a. 2007, S. 11). Das Verstehen eines Textes erfordert vom Leser/ von der Leserin den Prozess der Kohärenzbildung. Unterschieden wird zwischen lokaler Kohärenz und globaler Kohärenz. Die Bildung lokaler Kohärenz betrifft die Mikrostruktur des Textes und zählt zu den hierarchieniedrigeren Prozessen. Darunter versteht man den Aufbau einer Textrepräsentation auf der Basis der Worterkennung, Wortfolge sowie semantisch und syntaktischen Relationen von Sätzen. Einzelne Informationen werden in Beziehung gesetzt und die Wortbedeutung geklärt. Zu den hierarchiehöheren Prozessen zählt die Bildung globaler Kohärenz, diese betrifft die Makrostrukturen des Textes. Hier spielen die semantischen Zusam-

²⁹ Ebenfalls wird bei der PISA-Studie davon ausgegangen, dass die Fähigkeit Texte zu entziffern als gegeben vorausgesetzt werden kann, wenngleich mit erheblichen interindividuellen Unterschieden zu rechnen ist (vgl. Artelt, Stanat; Schneider, Schiefele 2001, S. 70). Bei Schülerinnen und Schülern, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kann es sein, dass diese Fähigkeiten aufgrund verschiedener Einflussfaktoren noch nicht gesichert sind. Diese Problematik wird in Kapitel 5.3.2 aufgegriffen.

menhänge zwischen Textabschnitten eine Rolle. Dabei werden die Textinhalte nicht wörtlich abgebildet, sondern durch Weglassungen und Verallgemeinerungen in Form von Bedeutungsgehalten gespeichert (Kintsch 1998, S. 49f; Schnotz/Dutke 2004, S. 64; Artelt u.a. 2007, S. 11; Hiller 2010, S. 22). Meist ist nur die Rede von schriftlichen Texten, wenn es um Lesekompetenz geht. Nach Schnotz/Dutke muss der Begriff der Lesekompetenz um den Aspekt des Verstehens von schriftlichen Dokumenten, die sowohl verbale als auch piktoriale Informationen enthalten, erweitert werden. Somit handelt es sich beim Begriff der Lesekompetenz um die *„Fähigkeit zum Verstehen von multiplen Darstellungen in schriftlichen Dokumenten, die Texte, Bilder, Diagramme, Tabellen und andere Arten externer Repräsentationen enthalten können“* (Schnotz/Dutke 2004, S. 63). Leseverstehen ist somit ein Prozess, welcher die mentale Kohärenzbildung an Hand einfacher oder multipler externer Repräsentationen bedeutet. Der/die Leser/in rekonstruiert für sich die Textbedeutung mental auf verschiedenen Ebenen (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 71). Zum einen werden Repräsentationen auf der Textoberfläche bzw. der Textbasis (vgl. Kintsch 1998, S. 49) konstruiert, diese betreffen die Ebene der Worterkennung und das Erfassen der einzelnen Wortbedeutungen, welche das Ergebnis des Dekodierens darstellen (vgl. Hiller 2010, S. 21). Zum anderen werden propositionale Repräsentationen gebildet, die sowohl die zuvor beschriebene lokale als auch die globale Kohärenzbildung betreffen (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 73; Hiller 2010, S. 21). Des Weiteren wird vom Leser bzw. der Leserin ein mentales Modell des Textgegenstandes gebildet, auch Situationsmodell genannt. Hier bildet der/die Leser/in analog zum im Text dargestellten Sachverhalt mental eine passende Situation ab. Dazu muss er/sie über ausreichend Vorwissen verfügen, in welches er/sie die gelesenen Informationen einordnet. Bei schwierigen Texten oder Texten, bei denen Informationen fehlen, muss der/die Leser/in unter Umständen einen längeren Suchprozess im Langzeitgedächtnis anstoßen, um Informationen zu finden, mit denen er/sie das Gelesene verknüpfen und die Kohärenzlücken schließen kann. Je nach Vorwissen oder Textbeschaffenheit ist das Situationsmodell entweder mehr oder weniger aus textnahen oder vorwissensbasierten Elementen aufgebaut (vgl. Kintsch 1998, S. 292). Abhängig ist die Abbildung der Informationen des Textes von individuellen Faktoren des Lesers bzw. der Leserin, wie Motivation, Qualität und Quantität des Vorwissens und Zielsetzung (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele 2001, S. 72).

Propositionale Repräsentationen und der Aufbau eines mentalen Modells dienen unterschiedlichen Zwecken. Erstere sind gut dazu geeignet, Textinhalte bezogen auf den Wortlaut wiederzugeben, da nahe an der Struktur des Textes geblieben wird und ein geringer Verarbeitungsaufwand geleistet werden muss. Beim mentalen Modell tritt die Struktur in den Hintergrund, es dient der Einbettung des Gelesenen in vorhandene Strukturen und der Bildung neuer Inferenzen. Hierfür ist ein hoher Verarbeitungsaufwand notwendig.

„Leseverständnis ist das Resultat einer aktiven Auseinandersetzung mit Geschriebenem. Die jeweils erzielte Leseleistung hängt von verschiedenen Merkmalen des Lesers und des gelesenen Textes ab. Neben den basalen Lesefertigkeiten gehören auf Seiten des Lesers hierzu vor allem auch kognitive Grundfähigkeiten, Sprach-, Welt- und inhaltliches Vorwissen, strategische Kompetenz und auch motivationale Faktoren wie Wertorientierungen und Interessen [...]“ (Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele 2001, S. 73).

Wie eben dargestellt, spielt das Vorwissen beim Verstehen von Texten, besonders beim Aufbau des mentalen Modells, eine erhebliche Rolle. Abgespeichert ist das themenspezifische Vorwissen in Form von Netzwerken. Der/die Leser/in versucht die neuen Informationen aus dem gelesenen Text in diese vorhandenen Strukturen einzubetten. Dabei werden zu einem einzigen Begriff nicht nur einzelne Informationen abgerufen, sondern mitunter größere zusammenhängende vorhandene Wissensbestände aktiviert. Diese Wissensbestände kommen zum einen in Form von statisch organisiertem Wissen vor, hier werden die Informationen zu einem Themenbereich hierarchisch abgespeichert (Frames). Zum anderen sind sie in Form von dynamischen Prozessen (Scripts) vorhanden. So weiß man bei bestimmten Ereignissen, wie beispielsweise bei einem Restaurantbesuch, dass diese einem typischen Ablaufschema unterliegen. In diesem Fall: Aussuchen des Restaurants, Einnehmen des Platzes, Wählen des Essens und der Getränke, zu sich Nehmen der Speisen, Bezahlen der Rechnung und Verlassen des Lokals. Sowohl die statischen als auch die dynamischen Wissensbestände gehören zur Gruppe der Schemata (vgl. Hiller 2010, S. 25f; Kintsch 1998, S. 36f). Diese stellen eine Teilstruktur in einem semantischen Netzwerk dar, allerdings gehen sie darüber hinaus, da sie Eigenschaften besitzen, die für den Erwerb von neuem Wissen von Bedeutung sind. Sie *„erleichtern die Integration neuer Inhalte in die bestehende Wissensbasis einer Person“* (Schiefele 1996, S. 95f). Dabei sind Schemata

nicht als feste Strukturen zu betrachten, sie helfen die Informationen zu strukturieren und mit dem vorhandenen Wissen zu verbinden. Eine so angelegte Struktur kann auf verschiedene Kontexte übertragen und somit auch verändert werden (vgl. Kintsch 1998; Hiller 2010, S. 26f).

Aus den vorangegangenen Ausführungen wird deutlich, dass Leseverstehen ein sehr komplexer Begriff ist, der sich aus verschiedenen Teilprozessen zusammensetzt. Zu fragen ist, wie lässt sich dieser komplexe Vorgang des Leseverstehens überprüfen bzw. wie kann überprüft werden, wo eine Schülerin/ein Schüler in diesem Bereich steht? Eine der ersten Untersuchungen, die sich damit in Form einer large-scale-Studie auseinander gesetzt hat, war bzw. ist die PISA-Studie. Im Folgenden werden die Subskalen sowie die Kompetenzstufen mit ihren entsprechenden Anforderungen der PISA-Studie kurz zusammengefasst, da diese später bei der Darstellung des der Forschungsarbeit zugrunde liegenden konzipierten Verfahrens relevant werden.

Exkurs PISA- Studie

In der PISA-Studie (2000) waren sowohl die testtheoretischen Vorstellung von Lesekompetenz als auch die der Kognitionsforschung Grundlage (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele 2001, S. 78-86). So stand bei der internationalen Testkonzeption das Erfassen von Verstehensleistungen beim Arbeiten mit Texten im Mittelpunkt. Ziel war somit der *verstehende Umgang* mit Texten (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele 2001, S. 79). Hinzu kam beim nationalen Zusatztest die Fähigkeit, „*Inhalte von Texten zu behalten und sich zu eigen zu machen*“. Hier war das *Lernen aus Texten* wichtig (vgl. ebd.). Aus diesen theoretischen Annahmen der Lesekompetenz ergibt sich eine umfangreiche theoretische Struktur, auf deren unterster Ebene fünf Aspekte der Lesekompetenz differenziert sind. Aus diesen fünf Aspekten wurden für die Berichterstattung drei Subskalen, nämlich *Informationen ermitteln*, *Textbezogenes Interpretieren* und *Reflektieren und Bewerten*, hergeleitet (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele 2001. S. 82f), wobei die beiden letztgenannten jeweils zwei Aspekte beinhalten. So zählt zur Subskala *Textbezogenes Interpretieren* die Entwicklung eines allgemeinen Textverständnisses wie auch das Entwickeln einer textbezogenen Interpretation. Die Aspekte ‚über den Inhalt reflektieren‘ und ‚über die Form des Textes reflektieren‘ werden zur Subskala *Reflektieren und Bewerten* zusammengefasst (vgl. Artelt, Stanat, Schneider,

Schiefele 2001, S. 82f). Um die Aspekte der Lesekompetenz zu überprüfen, wurden verschiedene Aufgabenformate und Auswertungsrichtlinien festgelegt. Neben Multiple-Choice-Aufgaben waren auch offene Aufgabenformate enthalten. Jede Aufgabe konnte einer Subskala zugeordnet werden, zum Lösen der Aufgaben unter einer Subskala sind bestimmte Anforderungen notwendig, die hier zusammenfassend/ überblicksartig in Anlehnung an das Deutsche PISA Konsortium dargestellt werden:

- Informationen ermitteln > eine Information oder mehrere Teilinformationen, die entweder explizit oder implizit im Text enthalten sind müssen ermittelt werden
- Textbezogenes Interpretieren > Bedeutungen müssen konstruiert oder Schlussfolgerungen gezogen werden, dazu kann ein Textteil oder können mehrere von Bedeutung sein
- Reflektieren und Bewerten > eigene Erfahrungen, Wissensbestände und Ideen müssen mit dem Text in Beziehung gesetzt werden

(vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele 2001, S. 83f).

Zusätzlich zu diesen Subskalen wurde noch eine Gesamtskala zur Zusammenfassung der Schülerleistungen bei allen Aufgaben des Lesetests formuliert. Auf diese wird hier nicht näher eingegangen. Innerhalb der drei Subskalen wird eine Unterteilung der Anforderungen in Niveaustufen in Anlehnung an die Kompetenzstufe des Lesens vorgenommen, mit denen der jeweilige Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe beschrieben werden kann (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele, Lehmann 2004, S. 142). Dazu wurden zwei Datenquellen herangezogen: Ein Globalurteil aus einer Befragung der Lehrplanexperten aller Länder und eine Einschätzung einer Autorin bezüglich der Merkmale Entscheidungsspielraum bei der Beantwortung („hoch, wenn es verschiedene [...] selbst zu generierende Antwortmöglichkeiten gibt, deren Wahl begründet werden muss“), Integrationsgrad, welcher die notwendige Kohärenzbildung für die richtige Aufgabenbearbeitung beschreibt (niedrige Werte = Überprüfung lediglich auf lokale Kohärenz) sowie der zu Bewältigung notwendigen Präzision. Diese betrifft das Einbeziehen aller relevanten Informationen aus Item und Text (hohe Präzision, wenn zu beachtende Infor-

mationen an wenig prominenten Stellen zu finden sind) (vgl. Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele, Lehmann 2004, S. 154f). Die unterschiedlichen Subskalen enthalten sowohl leichte als auch schwierige Aufgaben,

„auch wenn implizit oft davon ausgegangen wird, dass die Anforderungen des Ermittels von Informationen generell leichter sind als die Anforderungen des Interpretierens sowie des Reflektierens und Bewertens“ (Artelt, Stanat, Schneider, Schiefele, Lehmann 2004, S. 151).

In der PISA-Studie von 2000 wurden insgesamt fünf Niveaustufen und in der PISA-Studie 2009 sieben Niveaustufen unterschieden. Diese Erweiterung erfolgte, *„um am oberen und am unteren Ende der Kompetenzskala besser differenzieren zu können“* (Naumann u.a. 2010, S. 26). Dazu wurde zum einen die bisherige obere Kompetenzstufe V geteilt und für den am unteren Kompetenzstufenniveau angrenzenden Bereich als Stufe V beibehalten sowie für den oberen Bereich begrenzt und darüber hinaus als neue Kompetenzstufe VI ausgewiesen. Die bisherige Kompetenzstufe I wurde in Kompetenzstufe Ia umbenannt. Hinzu kommt eine neue Kompetenzstufe Ib, die es nun ermöglicht, die Leistungen sehr schwacher Leserinnen und Leser zu beschreiben, was bisher nicht möglich war (vgl. Naumann u.a. 2010, S. 26). Somit lassen sich folgende Kompetenzstufen finden, die hier lediglich in Stichworten skizziert werden:

VI > Schlussfolgerungen, Vergleiche und Gegenüberstellungen detailgenau und präzise darstellen können; erfordert volles und detailliertes Verständnis eines oder mehrerer Texte sowie das gedankliche Verbinden von Informationen aus mehreren Texten und die Auseinandersetzung mit ungewohnten Ideen und den kompetenten Umgang mit konkurrierenden Informationen

V > mehrere tiefeingebettete Informationen finden und ordnen sowie herausfinden, welche davon relevant sind und ausgehend von Fachwissen eine kritische Beurteilung anstellen können; erfordert volles und detailliertes Verständnis von Texten und Umgang mit Konzeptionen, die unerwartet sind

IV > erfordert linguistische und thematische Verknüpfungen in einem Text über mehrere Abschnitte oft ohne Verfügbarkeit eindeutiger Kennzeichen im Text, um eingebettet Informationen finden zu können, zu interpretieren und zu bewerten;

genaues Verständnis langer und komplexer Texte notwendig, deren Form ungewohnt sein kann

III> vorhandenes Wissen über den Aufbau und die Organisation von Texten nutzen; implizite und explizite logische Relationen über mehrere Sätze oder Abschnitte erkennen, mit dem Ziel Informationen im Text zu lokalisieren, zu interpretieren und zu bewerten; Zusammenhang begreifen und Bedeutung eines Wortes oder Satzes analysieren können, auch wenn Informationen nicht eindeutig im Text sichtbar sind

II > folgen Können logischer und linguistischer Verknüpfungen mit dem Ziel Informationen zu lokalisieren und zu interpretieren; im Text verteilte Informationen aufeinander beziehen können, um Absichten des Autors zu erschließen; ausgehend von Textbestandteilen Vergleiche und Gegenüberstellungen vornehmen und ausgehend von eigenen Erfahrungen Vergleiche anstellen können sowie Zusammenhänge aus Informationen aus Text und nicht enthaltenen Informationen erkennen

Ia> erfordert das Lokalisieren von ein oder mehreren unabhängigen, expliziten, leicht sichtbaren Informationen; das Erkennen von Absichten des Autors, einfache Zusammenhänge zwischen im Text enthaltenen und nicht enthaltenen Informationen und Alltagswissen herstellen; explizite Hinweise auf entscheidende Elemente sind in Text oder Aufgabe enthalten

Ib> in kurzen, syntaktisch einfachen Texten aus gewohnten Kontexten eine eindeutige und leicht sichtbare Information lokalisieren; Text enthält Hilfestellungen für den Leser wie Wiederholungen, Bilder, bekannte Symbole und kaum konkurrierende Informationen; in den Aufgaben müssen einfache Zusammenhänge in benachbarten Informationsstellen hergestellt werden

(gesamte Darstellung vgl. Naumann u.a. 2010, S. 28).

Auch wurde die Benennung der Subskalen leicht verändert, so finden sich nun in PISA 2009 die Skalen *Informationen suchen und extrahieren*, *Textbezogenes Kombinieren* und *Interpretieren* und *Reflektieren Bewerten*. Diese wurden vorge-

nommen, „um auch den Anforderungen beim Lesen elektronischer Texte gerecht zu werden“ (vgl. Naumann u.a. 2010, S. 24f).

In Folge der ersten PISA-Studie wurde diese Kategorisierung auch kritisch betrachtet. So kam Grzesik zu dem Schluss, dass die Vorstellungen von Leseverstehen aus der Testtheorie und der Kognitionspsychologie so unterschiedlich sind, dass es eigentlich nicht möglich ist, diese in einem einzigen Testverfahren ohne eklatante Widersprüche miteinander zu verbinden (vgl. Grzesik 2003, S. 159). Die Aufgabenkategorisierung in Anlehnung an die testtheoretische Vorstellung von Leseverstehen bzw. Textverstehen sind für ihn nachvollziehbar und eindeutig. Allerdings ist nicht klar, inwieweit die kognitionspsychologische Vorstellung in die Aufgabenkonstruktion eingeht (vgl. Grzesik 2003). Schneider und Lindauer dagegen ordnen die Begriffe, welche aus der Kognitionspsychologie stammen, den Subskalen von PISA zu. So findet sich folgende Zuordnung:

Informationen ermitteln = Herstellen lokaler Kohärenz

Textbezogenes Interpretieren = Herstellen globaler Kohärenz

Reflektieren und Bewerten = Herstellen eines mentalen Modells

(vgl. Schneider/Lindauer 2010, S. 133).

Hiller stellt die Frage, ob eine solche Zuordnung wie Schneider und Lindauer sie vornehmen überhaupt zulässig ist und folgert, dass wahrscheinlich die höchste Ebene des Verstehens d.h. die Bildung eines mentalen Modells,

„den Aufgaben des nationalen Zusatztestes vorbehalten ist, da hier eine Loslösung vom Wortlaut des Textes erforderlich ist“ (Hiller 2010, S.166).

Bei Aufgaben des verstehenden Umgangs mit Texten finden sich auch Aufgaben, die so gestellt sind, dass sie umfassende Verknüpfungen mit dem Vorwissen erfordern. Was bei der Bearbeitung in Formulierungen ausgedrückt sein kann, die weit über das hinausgehen, was im Text zu finden. So ist in der PISA-Subskala *Reflektieren und Bewerten* auf der höchsten Niveaustufe das Einbeziehen von allgemeinem oder von speziellem Wissen als Anforderung formuliert. Womit nach Hiller ein wesentliches Merkmal der Bildung eines mentalen Modelles auch für den verstehenden Umgang mit Texten erfüllt ist. Sieht man allerdings das Memorieren von Texten als notwendige Voraussetzung für die Bildung eines mentalen Modells an, dann wäre für ihn eine Zuordnung, wie Schneider und Lindauer sie vorneh-

men, nicht zu lässig. Er vermutet aber, dass im nationalen Zusatztest Aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade formuliert wurden, so dass diese relativ nahe an der Textoberfläche entlang beantwortet werden konnten und somit eine Einbeziehung speziellen Wissens nicht durchgängig für die Beantwortung notwendig wäre, auch wenn er den genauen Wortlaut der Aufgaben nicht kennt. Hiller sieht eine Übereinstimmung der Ziele der Testtheorie und der Kognitionspsychologie darin, dass beide verschiedene Aspekte des Textverstehens identifizieren (vgl. Hiller 2010, S. 166). Weiterhin beschreibt er eine Übereinstimmung darin, dass beide Modelle auf der Anwendung semantischer Mittel basieren. So beruhen die Verstehensprozesse der Kognitionspsychologie auf semantischen Relationen. In der Testtheorie wird ein semantisches Analyseraster als Grundlage für die Einordnung der Aufgabenschwierigkeiten gesehen. Wenngleich weder in der Testtheorie noch bei PISA nicht deutlich wird, wie dieses semantische Analyseraster konkret aussieht (vgl. Hiller 2010, S. 167). Für das der Forschungsarbeit zugrunde liegende Verfahren zum Leseverstehen, welches von Hiller konzipiert wurde, wurden vorhandene Begriffe und Kategorien zur Aufgabenbeschreibung verwendet, die sich für die Benennung konkreter Operationen der Aufgabenbearbeitung in seinem Forschungsprojekt als geeignet erwiesen haben. Diese beziehen sich auf die, die in der PISA-Studie verwendet wurden (vgl. Hiller 2010, S. 168). Eine genaue Erläuterung dieser erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt in der vorliegenden Arbeit. Wichtig hierbei sind Einflussfaktoren wie die Beschaffenheit des Textes inklusive der Aufgaben, die sich daraus ergebenden Leseanforderungen, die Merkmale des Lesers/ der Leserin sowie die Lesetätigkeiten, auf die zurückgegriffen werden kann (vgl. Hiller 2010, S. 167 & Artelt u.a. 2007, S. 13).

Die Prozesse beim Lesen sind, wie eben dargestellt, sehr komplex und laufen zum größten Teil automatisch ab. Erst wenn Verständnisschwierigkeiten auftreten, aktiviert der Leser bewusst Strategien, um den Leseprozess zu steuern. Allerdings kann es sein, dass einem schwachen Leser bzw. einer schwachen Leserin gar nicht auffällt, dass er/sie einen Text oder eine Textpassage nicht verstanden hat, somit werden auch keine bewussten Strategien aktiviert. Worin sich gute und schwache Leser/innen unterscheiden, soll im weiteren Verlauf erläutert werden. Allerdings gibt es bislang in der deutschsprachigen Literatur kaum Untersuchungen darüber, inwieweit sich die Schwierigkeiten schwacher Leser/innen von denen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund systematisch unter-

scheiden (vgl. Artelt u.a. 2007, S. 50; Stanat/ Schneider 2004, S. 250). Aus diesem Grund werden im Folgenden Aspekte genannt, die für schwache Leser/innen (egal ob mit Migrationshintergrund oder ohne) eine Rolle spielen und somit auch für DaZ-Lerner/innen Schwierigkeiten beim Erwerb der Lesekompetenz hervorrufen können.

5.3.2 Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

In einigen Studien werden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Bezug auf den Schriftspracherwerb und die Entwicklung von Lesekompetenz zur Risikogruppe gezählt (vgl. Artelt u.a. 2007, S. 50). Laut PISA 2009 werden Schülerinnen und Schüler, welche die Kompetenzstufe II³⁰ nicht erreicht haben, als schwache Leserinnen und Leser bezeichnet. Betrachtet man die Zusammensetzung dieser Gruppe näher, so lässt sich jedoch erkennen, dass zu dieser nicht nur Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund zählen. So haben 82,4 % der Schülerinnen und Schüler keinen Migrationshintergrund. Von dieser Gruppe haben 14% nicht die Kompetenzstufe II erreicht (3,6 sind unter Kompetenzstufe Ia und 10,4% auf Kompetenzstufe Ia). 11,7 % der 2009 an der PISA-Studie teilgenommenen Schülerinnen und Schüler sind nicht in Deutschland geboren, davon bleiben 9,8% unter Kompetenzstufe Ia und 19,9% auf Stufe Ia. Bei den 5,9% der Schülerinnen und Schülern, die in Deutschland geboren wurden, deren Eltern aber aus einem anderen Land stammen, sind 9,7% unter Kompetenzstufe Ia geblieben und 24,8% haben nur Stufe Ia erreicht (vgl. Naumann u.a. 2010, S. 48).

Diese Zahlen zeigen, dass die Gruppe der Schülerinnen und Schüler, die als Risikoschüler/innen eingestuft werden, nicht nur aus Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund besteht. So stellt auch Ehlers fest, dass es „auf die Frage nach den Ursachen von eingeschränkten Lesefähigkeiten von Kindern mit Migrationshintergrund [...] keine eindeutige Antwort [geben kann]“ (Ehlers, 2008, S.215). Ihrer Meinung nach spielen dabei die unterschiedlichen Einflussfaktoren auf den Leseerwerbsprozess eine Rolle. Allerdings gibt es Besonderheiten, die im Zusammenhang mit dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache stehen (vgl. Eh-

³⁰ Eine genaue Darstellung der Kompetenzstufen aus PISA 2009 findet sich auf Seite 113f in Kapitel 5.3.1 der vorliegenden Arbeit.

lers 2008, S. 215). Ein sicherlich wichtiger Aspekt für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ist die Kompetenz in der deutschen Sprache zu Beginn des Schriftspracherwerbs in dieser. Eine große Rolle spielt dabei das Kontaktalter mit der Zweitsprache und auch die Kontaktintensität und -qualität. Meist reichen aufgrund der verkürzten Lernzeit in der Zweitsprache diese Fertigkeiten nicht aus. Die Schülerinnen und Schüler bilden eine sogenannte Lernaltersprache aus, die hauptsächlich bedeutungstragende Elemente der Sprache enthält und grammatische Funktionswörter und Endungen weglässt (vgl. Ehlers 2010, S. 111). Eine bedeutende Rolle spielt dabei das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprache, also auch, in welcher Sprache zuerst die Lesefähigkeit erworben wurde (vgl. Ehlers 2008, S. 220). Tendenziell verfügen Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, über einen geringeren Wortschatz sowohl in der Erst- als auch in der Zweitsprache (vgl. Kapitel 4.4 der vorliegenden Arbeit und Stanat/Schneider 2004, S. 251). Der Umfang des Wortschatzes spielt beim Zugriff auf das semantische Lexikon und somit auch auf die Worterkennung eine große Rolle. Ein guter Leser/ eine gute Leserin zeichnet sich durch einen schnelleren Zugriff auf das mentale Lexikon aus. Der lexikalische Zugriff wiederum wird seinerseits unterstützt durch die phonologische Rekodierungsfähigkeit. Den Wörtern wird ein Aussprachecode zugewiesen, dieser ist weniger vergessensanfällig als die visuelle Kodierung und erhöht somit die Genauigkeit, mit der das mentale Lexikon durchsucht werden kann (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 81). Ist dem Leser/der Leserin ein Wort unbekannt, so kann er/sie es in seinem/ihrem mentalen Lexikon nicht finden. Sind nun die phonetischen Eigenschaften aufgrund unterschiedlicher Lautstrukturen in Erst- und Zweitsprache verschieden, dann erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass ein Wort oder ganze Textteile nicht verstanden werden. Der Leser/die Leserin erkennt diese Textteile und Wörter nicht, da seine/ihre Worterkennung in dem Fall nicht automatisiert abläuft. Die Folge ist, dass diese Stellen evtl. mehrmals gelesen werden müssen. Auch kann es sein, dass der/die Leser/in sich sinnenstehend verliert, ohne es zu bemerken und sich zu korrigieren. Da für das Erkennen der Wörter mehr Zeit aufgewendet werden muss, wird die Lesegeschwindigkeit verringert (vgl. Rosebrock 2010, S. 331). An dieser Stelle spielt die Kapazität des Arbeitsgedächtnisses eine Rolle. Beim Lesen müssen Informationen vom Anfang eines Satzes oder Textes behalten werden und mit anderen Informationen, die zu einem späteren Zeitpunkt Bezug auf die zuvor gelesenen Sätze und

Textstellen nehmen, in Verbindung gebracht werden. Vergeht nun zwischen dem Lesen der Einzelinformationen viel Zeit, gelingt es dem Leser/der Leserin nur schwer oder gar nicht, diese Relationen herzustellen, da diese Informationen aufgrund der Arbeitsspeicherkapazität nicht mehr verfügbar sind (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 83; Rosebrock 2010, S.331). Es wird angenommen, dass die verfügbare Arbeitsgedächtniskapazität je nach Bedarf sowohl als Speicher als auch für Verarbeitungsprozesse genutzt werden kann. Je effizienter Lesestrategien eingesetzt werden, umso mehr Platz ist für die Speicherung enkodierter Informationen vorhanden (vgl. Schnotz/Dutke 2004, S. 83). Der mangelnde Wortschatz und die fehlende Dekodierfähigkeit erschweren somit das Bilden von Inferenzen und damit auch die Kohärenzbildung (vgl. Stanat/ Schneider 2004, S. 251). Ebenso kann diese durch fehlendes bzw. unterschiedliches Weltwissen, welches aufgrund kultureller Unterschiede ein anderes sein kann als das, was in Sach- und Schulbuchtexten vorausgesetzt wird, beeinträchtigt werden. Die benötigten Konzepte stehen nicht zur Verfügung oder sind nicht differenziert genug. Beim Lesen wird zu viel Aufmerksamkeit auf die sprachliche Basis gelegt und die Inferenzbildung reicht nicht aus, um sich ein Bild von der beschriebenen Situation zu machen (vgl. Ehlers 2008, S. 220f).

Auch die Motivation, die Einstellung, das Interesse und die erfahrene Lesesozialisation sind von Relevanz. Ein negatives Selbstkonzept in Bezug auf die Lesekompetenz, wenig oder kein Interesse am Lesen und ein Umfeld, in dem wenig Lesevorbilder anzutreffen sind und kaum Kontakt zu Büchern oder schriftlichen Medien vorkommt, können Einfluss auf den Erfolg der Lesekompetenz haben.

Es zeigt sich, dass Lesen ein sehr komplexer Prozess ist, der sich aus zahlreichen Teilkompetenzen zusammensetzt, die vielfältigen Einflussfaktoren unterliegen. Somit können die Schwierigkeiten, welche Schülerinnen und Schüler beim Lesen haben, sehr vielfältig und individuell unterschiedlich ausgeprägt sein. Um Schülerinnen und Schüler, die schwache Leseleistungen erbringen adäquat fördern zu können, müssen die individuellen Voraussetzungen erhoben werden und eine gezielte vielfältige Förderung erfolgen.

Wie die Ausführungen zeigen, geht es beim Lesen in erster Linie um das Verstehen eines Textes bzw. des Inhaltes eines Textes. Viele der Ausführungen zum Leseverstehen lassen sich, gerade wenn man den erweiterten Textbegriff zu

Grunde legt, bei dem ein Text auch visuell oder akustisch präsentiert werden kann, auf den Bereich des Hörens übertragen.

5.4 Hören

Der Bereich Hören bzw. Hörverstehen ist in den Bildungsplänen der Sekundarstufe für die allgemein bildenden Schulen des Landes Baden- Württemberg nicht als eigenständiger Bereich zu finden. Allerdings spielt das Hörverstehen, wenn man es nicht nur auf kommunikative Situationen wie Gespräche bezieht, sondern die gehörten Texte als Text betrachtet, eine wesentliche Rolle im Bereich des Textverstehens, auch wenn es in diesem nicht explizit genannt ist. Ebenso spielt der Bereich des Hörens im Spracherwerbsprozess eine wichtige Rolle. Dies gilt sowohl für den Erstspracherwerb als auch für den Zweitspracherwerb. Nimmt man diese Aspekte bei der Betrachtung der Bildungspläne hinzu, dann finden sich Hinweise zum Hören bzw. zum Verstehen durch Hören oder Zuhören in den anderen Bereichen wieder. Meist findet sich der Bereich im Zusammenhang mit den Bereichen Sprechen (Gespräche führen) und Lesen. Vorrangig wird das Hören bzw. Zuhören im Bereich der Primarstufe sowie in der Grundstufe der Förderschule genannt und somit vermutlich in den höheren Klassenstufen vorausgesetzt. So heißt es im Bildungsplan der Förderschule für die Grundstufe *„die Schule eröffnet Gelegenheiten, bei denen das verstehende Zuhören und das verständliche Sprechen ermöglicht werden“*. Dabei spielt die Fragestellung *“Wodurch wird das aktive Zuhören und Nachfragen angeregt und erweitert?“* eine Rolle (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 146). Die Schülerinnen und Schüler sollen zuhören und verstehen sowie mit Hilfe verschiedener Medien Gehörtes in Handlung und Sprache umsetzen. Auch sollen sie *„[...] sich über Sprachmelodie, Intonation und Artikulation in eine Moderne Fremdsprache verstehend [einhören]“* (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 146). Aufgegriffen wird dies für die Hauptstufe unter dem Aspekt der Kommunikation und es heißt hier:

„die Schülerinnen und Schüler hören im Gespräch anderen zu und bringen ihren eigenen Beitrag angemessen ein“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 155).

Auch im Bildungsplan der Grundschule wird sowohl für Klasse 2 als auch für Klasse 4 im Bereich Sprechen von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie verständlich sprechen und anderen verstehend zuhören können. Und im Bereich Lesen sollen sie beim Vorlesen aus Büchern zuhören können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 48). Diese Kompetenzen werden in der Sekundarstufe in der Werkrealschule für Klasse 5 und 6 ebenfalls von den Schülerinnen und Schülern erwartet, auch hier wird im Bereich Sprechen aufmerksames Zuhören und aufeinander Eingehen erwartet (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 46). Für die höheren Klassenstufe 7,8 und 9 sollen die Schülerinnen und Schüler „*zuhören, Informationen aufnehmen und erkennen, worüber und wie geredet wird*“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S.49). Im Bildungsplan der Realschule finden sich Formulierungen wie: *aufmerksam zuhören* (Klasse 6), *über einen längeren Zeitraum konzentriert zuhören* (Klasse 8) sowie *aktiv zuhören* (Klasse 10) (vgl. Ministerium für Kultus Jugend und Sport 2004a, S. 50ff). Im Gymnasium wird das Zuhören im Bereich der kommunikativen Kompetenz angesiedelt, von den Schülerinnen und Schülern wird erwartet, dass sie Sicherheit im Verstehen auch komplexer sprachlicher Äußerungen erlangen und bewusst und konzentriert zuhören (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004b, S. 77). Hier sollen die Schülerinnen und Schüler in Klasse 6 im Bereich der Leseförderung befähigt werden, konzentriert Texte aufzunehmen und in Klasse 8 im Bereich der Gesprächsführung aktiv zuhören und sich auf Gesprächsthema und -verlauf konzentrieren können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004b, S. 80& 82).

Im kommenden Bildungsplan 2016 findet sich der Bereich Sprechen und Zuhören, der u.a. zum Ziel hat, dass

„ [d]ie Schülerinnen und Schüler [...] kommunikative Kompetenz [erwerben], indem sie bewusst und differenziert mit gesprochener Sprache umgehen und zunehmend komplexe gesprochene Texte verstehen, beurteilen und bewerten können“

([http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01\(26.01.2016/13.15_Uhr\)](http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01(26.01.2016/13.15_Uhr))).

Unter der Kompetenz *verstehend zuhören* sollen die Schülerinnen und Schüler in der Lage sein, Gespräche sowie längere gesprochene Texte konzentriert zu verfolgen und ihr Verständnis zu sichern sowie aktiv zu zuhören (vgl.

http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01
(26.01.2016/13.20 Uhr)).

Hören ist eine auditive aktive Wahrnehmungsleistung, die nicht nur auf die Registrierung von akustischen Reizen beschränkt ist, sondern eine selektive und sinn-konstituierende Wahrnehmungsleistung darstellt (vgl. Wermke 2010, S. 181). Bereits vor der Geburt beginnt die Entwicklung der auditiven Wahrnehmung. Hören gehört somit zu den Sinnen, die als erstes ausgebildet werden. Im Alltag ist man ständig von Geräuschen umgeben und muss in den verschiedensten Situationen Informationen aus Gehörtem entnehmen oder darauf reagieren. Wahrscheinlich ist das auch der Grund dafür, warum Hören im schulischen Alltag als selbstverständlich angesehen wird und meist keine speziellen und intensiven Zuhörübungen stattfinden (vgl. Günther 2008, S.66).

Von Schülerinnen und Schülern wird zwar permanent verlangt, dass sie zuhören sollen und auf das, was sie gehört haben, in den unterschiedlichsten Formen reagieren sollen (Ausführen von Arbeitsaufträgen, Beantworten von Fragen, Aufschreiben von Informationen, etc.), aber es wird im Unterricht nicht thematisiert, wie Zuhören geht. Es wird als selbstverständlich angesehen, dass man das kann. Zu fragen ist somit, was unter Zuhören verstanden wird und in welchen Bereichen Hören, Zuhören und Hörverstehen im Unterricht eine Rolle spielen. Dazu müssen zunächst die unterschiedlichen Begrifflichkeiten geklärt werden. Die Begriffe Hören und Zuhören bezeichnen nämlich nicht dasselbe, auch wenn sie in der Literatur oft nicht unterschieden oder synonym gebraucht werden.

Hören als rein physiologischer Vorgang muss von dem pädagogisch beeinflussbaren Vorgang Zuhören klar abgetrennt werden. Hören ist ein selektiver, subjektiver und aktiver Vorgang. Die auf das Ohr treffenden akustischen Reize und sprachliche Klangmuster werden transportiert, umgewandelt und neuronal codiert und verarbeitet. Hören betrifft somit die anatomischen und biologischen Anteile des Hörprozesses (vgl. Günther 2008, S. 67f).

Zuhören dagegen bezeichnet den sich anschließenden kognitiven und psychischen Vorgang des Verarbeitens. Hier werden die neuronalen Impulse im Gehirn erkannt, interpretiert, bewertet und abgespeichert (vgl. Günther 2008, S. 68; Bergmann 2000, S. 37). Richtiges Zuhören ist gekennzeichnet durch eine bewuss-

te und intensive Auseinandersetzung mit dem Gehörten. Dabei greift der/die Hörer/in auf Erfahrungen und vorhandene Wissensbestände zurück, um das Gehörte einzuordnen und zu verstehen (vgl. Günther 2008, S. 68).

5.4.1 Hörverstehen

Im Bereich der Zweitspracherwerbsforschung liegen bisher zum Hörverstehen wenige Erkenntnisse vor. Erst in jüngerer Zeit rückte dieser Bereich in den Fokus. Im Bereich der Fremdspracherwerbsforschung wird dagegen die Bedeutung des Hörverstehens seit langem betont. Da man davon ausgeht, dass sich die Mechanismen der Sprachverarbeitung gesprochener Sprache in der Erstsprache und der Fremdsprache bzw. Zweitsprache nicht grundsätzlich voneinander unterscheiden (vgl. dazu Rossa 2012, S.6ff), sind die folgenden Ausführungen daher sehr stark unter Rückgriff auf Literatur in der Fremdspracherwerbsforschung entstanden.

Hörverstehen ist genau wie das Leseverstehen eine rezeptive Sprachkompetenz, bei beiden müssen grundlegende Wissensbestände und mentale Prozesse der Sprachverarbeitung aktiviert werden (vgl. Grotjahn 2000 & Rossa 2012, S. 7). Diese ermöglichen die Wahrnehmung, das Verstehen, Interpretieren und Reflektieren von sprachlichen Äußerungen (vgl. Rossa 2012, S. 6). Hörverstehen und Leseverstehen haben einige Gemeinsamkeiten wie das Verstehen entsprechend einem Verstehensziel, das Dekodieren auf verschiedenen Ebenen der Sprache und die Verwendung von Kontextinformationen für das Verstehen, um Verstehenslücken zu schließen und Textinformationen zu antizipieren (vgl. Storch 1999, S. 140; Solmecke 1993, S. 11ff) Beide sind „*Ausdruck der allgemeinen Verstehenskompetenz eines Individuums*“ (Grotjahn 2000, S. 338). Dennoch bestehen zwischen dem Hören und Lesen eines Textes erhebliche Unterschiede. Der sprachliche Input, d.h. der Text steht dem Hörer im Gegensatz zum Leser, der den Text schriftlich vorliegen hat, lediglich zum Zeitpunkt der Produktion zur Verfügung, nicht verstandene Informationen gehen verloren. Die Geschwindigkeit, mit welcher Informationen aufgenommen werden müssen, kann nicht vom Hörer/von der Hörerin beeinflusst werden, er/sie muss sich der Struktur und der Geschwindigkeit des Sprechers/der Sprecherin anpassen (vgl. Storch 1999, S. 140). Der Leser hingegen kann schwierige Textstellen mehrfach lesen und den Lesevorgang unterbre-

chen, um über eine Bedeutung nachzudenken oder seine Interpretation zu revidieren. Auch unterliegt er nicht der Beeinflussung spezieller lautlicher (z.B. dialektaler Einfärbungen oder Stimmlage) oder lexikalischer sowie grammatischer Eigenschaften. Somit findet beim Hörverstehen nach Grotjahn ein „*real-time-processing*“ statt (vgl. Grotjahn 2000, S. 338; Solmecke 1993, S. 11ff; Rossa 2012, S. 7). Bleibt der/die Hörer/in beim Sinnerfassen hinter dem Redefluss des Sprechers/der Sprecherin zurück, werden relevante Informationen nicht rezipiert und die notwendigen Antizipationsprozesse werden unmöglich. Die fehlenden Informationen erschweren oder verhindern das Verstehen nachfolgender Texteinheiten (vgl. Storch 1999, S. 140).

Storch unterscheidet drei Perzeptions- bzw. Verstehensprozesse:

- *„die Wahrnehmung und Dekodierung der jeweiligen gehörten Sinneinheiten;*
- *die Speicherung der dekodierten Sinneinheiten, d.h. ihre rückwärtsgerichtete Integration in den bereits verstandenen und gespeicherte textuellen Sinnzusammenhang;*
- *die vorwärtsgerichtete Antizipation noch nicht gehörter Informationen aufgrund des bisherigen Textwissens“;*

(Storch 1999, S. 140).

Diese laufen aufgrund des linearen Verstehensprozesses und der momentanen flüchtigen Existenz des Textes gleichzeitig ab (vgl. Storch 1999, S. 140).

Hörverstehen kann in zwei unterschiedlichen Aktivitäten stattfinden: Zum einen kann es in direkter face-to-face Kommunikation auftreten und ist in dieser Funktion nicht vom gesamten Interaktionsprozess zu trennen. Zum anderen kann es auch in interaktionsloser indirekter Kommunikation stattfinden, wobei diese zweite Form aufgrund der Medien stark an Bedeutung gewonnen hat (vgl. Dirven 1977, S. 1)³¹. Der Hörer/die Hörerin muss im kommunikativen Kontext neben sprachlichen Informationen nonverbale und eventuell auch visuelle Signale analysieren, da diese Hinweise auf möglicherweise intendierte Bedeutungen enthalten (vgl. Rossa 2012, S.6).

³¹ Diese Aussage wurde bereits 1977 getroffen. Die aktuellen Entwicklungen im Bereich der neuen Medien macht sie relevanter denn je.

Betrachtet man also den auditiven Input, wie er in Hörverstehenstests im Unterricht zum Einsatz kommt, als Text im Sinne der Textlinguistik, und geht man davon aus, dass sich grundlegende Wissensbestände, mentale Operationen und Strategien der Sprachverarbeitung beim Hörverstehen und beim Leseverstehen ähneln bzw. gleich ablaufen, dann lassen sich die Prozesse beim Hörverstehen unter Rückgriff auf Erkenntnisse aus der Textverstehensforschung erläutern (vgl. Rossa 2012, S. 7f & 23f)

Beim Hören wird der gehörte Text als Datenbasis zur Konstruktion multipler mentaler Repräsentationen genutzt. Der Hörer/die Hörerin muss, wie in dieser Arbeit unter Kapitel 5.3.1 zum Leseverstehen bereits erläutert, unter Rückgriff auf vorhandenes sprachliches und nichtsprachliches Wissen die gehörten Informationen kontinuierlich evaluieren und im Verlauf der Verarbeitung weiterer Informationen eventuell revidieren bzw. neu einordnen (vgl. Rossa 2012, S. 23). Um eine kohärente Repräsentation aufbauen zu können, muss der Hörer/die Hörerin Inferenzen generieren, die Informationen des Textes sinnvoll miteinander verknüpfen. Grundlage hierfür ist nicht der Text alleine, sondern auch bereits vorhandene Wissensgrundlagen des Hörers bzw. der Hörerin (vgl. Solmecke 1993, S. 18f). Solmecke (1993) nennt vier Ebenen, auf denen das Textverstehen abläuft:

- Wiedererkennen,
- Verstehen,
- Analytisches Verstehen,
- Evaluation.

Er bezeichnet das Wiedererkennen als Grundfähigkeit für das Hör- und auch Leseverstehen. Um etwas verstehen zu können, muss es zunächst als bekannt erkannt werden, um daraus passende Schlussfolgerungen, die über den Text hinausgehen, ziehen zu können. Im Anschluss daran muss eine Reaktion auf das Gehörte oder Gelesene entweder auf der inhaltlichen oder auf der Ausdrucksebene erfolgen (vgl. Solmecke 1993, S. 26f). Verstehen ist besonders auf der Ebene der pragmatischen Analyse von Sprecherintentionen von Bedeutung. Damit Hörverstehen gelingen kann muss der Hörer/die Hörerin eine aktive Rolle einnehmen, um Bedeutungen mit dem Sprecher oder der Sprecherin auszuhandeln, deiktische Ausdrücke nachzuvollziehen, implizit kommunizierte Informationen zu erschließen

und angemessen zu interpretieren (Rossa 2012, S. 24f). Hörverstehen wird somit als interaktives, soziales Handeln bezeichnet, womit deutlich wird, warum es so schwierig ist, Hörverstehensleistungen in Sprachtests zu erheben. Demnach kann es in nur zwei annähernd authentischen Situationen überprüft werden: zum einen, wenn der Hörer die Rolle des Zuhörers einnimmt, von dem keine Reaktion erwartet wird und zum anderen beim Mithören einer Unterhaltung, an der der Hörer/die Hörerin nicht aktiv beteiligt ist. In beiden Situationen gibt es keinen Spielraum für interaktives Aushandeln, auch fehlendes Wissen über den Kontext der Situation sowie unterschiedliches kulturelles Wissen oder unterschiedlich ausgeprägtes Weltwissen kann das Verstehen erschweren (vgl. Rossa 2012, S.24ff).

Verstehen wird als selektiver und konstruktiver Prozess betrachtet. Die mentalen Repräsentationen, die von einem Text gebildet werden, stellen ein individuelles Abbild der erschlossenen Bedeutung dar. Sie müssen kohärent sein. Eine Eigenschaft dieser mentalen Repräsentationen ist, dass die Bedeutung des Textes nicht durch wörtliches Abspeichern des Textes erschlossen wird, sondern, dass die Bedeutung global abgespeichert wird. In Hörverstehentexten im schulischen Kontext wird von Schülerinnen und Schülern häufig ein detailliertes Wissen über bestimmte Textstellen verlangt. Dieses kann aber aufgrund der eben ausgeführten Aspekte eine große Schwierigkeit darstellen. Beim Detailwissen geht es darum, dass zielgerichtet gehört wird, dabei stehen bestimmte sprachliche Elemente im Fokus. Voraussetzung dafür ist das globale Verstehen eines Textes, welches abstrakte Denkleistungen erfordert. Rösch beschreibt das globale Verstehen als inhaltsorientiertes Hören (vgl. Rösch 2003, S. 109). Hier werden

„durch die Verbindung zwischen Lauten und Bedeutungen (...) zumindest die Grundinhalte des Gehörten verstanden“ (Rösch 2003, S. 109).

Das heißt, beim Globalverstehen muss vom Hörer bzw. von der Hörerin nicht jedes Wort im Detail verstanden worden sein, sondern es müssen lediglich zentrale Inhalte erfasst sein. Als rezeptive Sprachkompetenz ist Hören nicht direkt messbar, sondern kann nur über Formen der produktiven Sprachkompetenz erfasst werden. In Untersuchungen wird daher auf das Schreiben von Gedächtnisprotokollen, Nacherzählungen des Gehörten und anschließender Kodierung oder auf den Einsatz von Multiple-Choice-Tests zurückgegriffen (vgl. Rossa 2012, S. 57). Hörverstehen wird im schulischen Kontext meist über Hörtexte mit sich anschlie-

ßenden Fragen im Multiple-Choice Format erfasst. Diese werden meist aus dem Grund gewählt, weil bei offenen Frageformaten, bei denen die Schülerinnen und Schüler selbst eine Antwort schriftlich formulieren müssen, außer dem Hörverstehen noch die Fähigkeit zur schriftlichen Sprachproduktion überprüft wird (vgl. Rossa 2012, S. 57). Um diese Situation zu vermeiden, wird auf Fragen mit verschiedenen Antwortmöglichkeiten zur Auswahl zurückgegriffen. Dieses Format stellt allerdings eine „unnatürliche Art“ der Auseinandersetzung mit einem Textinhalt dar, da sich der/die Proband/in in der Regel beim Hören oder Lesen eines Textes außerhalb einer Testsituation im Kopf nicht mit Multiple-Choice Aufgaben auseinandersetzt (vgl. Rossa 2012, S. 58). Auch können Multiple-Choice Aufgaben mit einem gewissen Maß an Wahrscheinlichkeit durch bloßes Raten oder Ausschließen gelöst werden. Ebenso ist es möglich, dass Probanden gerade bei Fragen, die sich auf das Verständnis implizierter Bedeutungen beziehen, ihre gebildeten Inferenzen aufgrund der zu Verfügung gestellten Antwortoptionen abwandeln, wenn diese auf keine der dargebotenen Antwortoptionen passt (vgl. Rossa 2012, S. 58f). Außerdem muss sich die Testperson hier noch mit verschiedenen Versionen einer Antwortmöglichkeit und somit verschiedenen Interpretation des Textinhaltes auseinandersetzen. Dies bedeutet eine zusätzliche Leistung über das eigentliche Hörverstehen hinaus (vgl. Rossa 2012, S. 58). Somit ist die Frage nach der Validität dieses Aufgabenformates für Hörverstehenstests (vgl. Kapitel 3.4.3 in dieser Arbeit) in den Raum gestellt.

Eine wichtige Funktion haben Fragen vor dem Hören, da sie den Hörprozess steuern. Fragen nach dem Hören sind eher problematisch und nur sinnvoll, wenn herausgefunden werden soll, ob alles verstanden wurde. Sie überprüfen aber eher die Gedächtnisleistung als die Verstehensleistung, da es schwierig ist, sich alles zu merken und zu beantworten, auch wenn alles verstanden wurde (vgl. Dahlhaus 1994, S. 38).

Damit wird deutlich, warum es so schwierig ist Hörverstehen im schulischen Kontext zu überprüfen.

Eine besondere Schwierigkeit stellen Hörverstehenstexte für Lernerinnen und Lerner dar, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, da sie nicht nur mit der Flüchtigkeit des Inputs, sondern auch mit einer verlangsamten Sprachverarbeitung in der

Zweitsprache konfrontiert sind (vgl. Rossa 2012, S. 36), detaillierte Ausführungen dazu im folgenden Kapitel.

5.4.2 Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

Für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, kann der Hörverstehensprozess je nach Sprachstand in der Zweitsprache aufgrund der Flüchtigkeit und nicht zu beeinflussender Geschwindigkeit der gesprochenen Sprache eine große Herausforderung oder gar Überforderung darstellen. Zum Verstehen, dies wurde bereits auch bei den Ausführungen zum Textverstehen deutlich, benötigt der Schüler bzw. die Schülerin Wissen in unterschiedlichen Bereichen. Dazu gehören neben nicht-sprachlichen Wissensständen die Phonetik, die Morphologie, die Syntax und die Lexik. Diese Bereiche und somit das Wissen in diesen sind nicht als isoliert zu betrachten, sondern hängen eng zusammen (vgl. Müller 2008, S. 255). Ein erstes großes Problem stellt die Analyse der einzelnen Laute dar. Unterscheiden sich die Laute der Zweitsprache stark von den Lauten der Erstsprache, fällt es dem Hörer in der Flüchtigkeit der Situation schwer, diese zu analysieren. Die gesprochene Sprache wird „*teilweise retrospektiv dekodiert*“, d.h. nicht verarbeitete Lautfolgen werden für eine kurze Zeit im phonologischen Arbeitsgedächtnis „*verfügbar gehalten*“, während neu eintreffende Lautfolgen verarbeitet werden. Durch eine mentale Wiederholung werden die zuvor unverarbeiteten Lautfolgen mit einer Verzögerung semantisch entschlüsselt (vgl. Rossa 2012, S. 16). Dabei spielen die individuellen Eigenarten des Sprechers bei der Betonung und Artikulation sowie die lautliche Umgebung eine Rolle. So kann es vorkommen, dass ein Wort anders verstanden wird als tatsächlich ausgesprochen, dieses Phänomen kommt häufig im Zusammenhang mit gesungenen Texten bspw. in Liedern vor (vgl. Rossa 2012, S. 18). Die Folge ist, dass nicht alle Laute zu Worten zusammengesetzt werden können und die nicht verstandenen und somit fehlenden Worte nicht zu einem Satz zusammengesetzt werden können. Die sprachliche Äußerung kann nicht in ihre einzelnen Teile segmentiert werden und infolgedessen in ihrer Gesamtheit als sinnvolle in einen Kontext eingebettete Äußerung nicht wahrgenommen werden (vgl. Müller 2008, S. 255). Häufen sich die Lautfolgen, die nicht verstanden werden, dann kommt es zu einer Überlastung des

Arbeitsgedächtnisses und die fehlenden Lautfolgen bzw. Wortbedeutungen können nicht mehr aufgeholt werden (vgl. Kapitel 5.3.2 der vorliegenden Arbeit). Die Erstsprache kann dabei entweder als Unterstützung dienen und bei ähnlich klingenden Lauten oder Entsprechungen bei der Segmentierung helfen, allerdings kann diese auch zu falschen Segmentierungen führen. Wie die Ausführungen zum Erwerb einer Zweitsprache in Kapitel 2.2 der vorliegenden Arbeit (vgl. Ausführungen zur Kontrastivhypothese) zeigen, kann der Vergleich mit der Erstsprache hilfreich und somit erfolgreich sein, er kann aber auch keinen Nutzen haben und eher zu Verwirrungen führen.

Auch zeigen Untersuchungen, dass DaZ-Lernerinnen und -lerner, die Schwierigkeiten beim Hörverstehen haben, versuchen das Gehörte wörtlich zu übersetzen (vgl. Rossa 2012, S. 38), was aufgrund der zuvor beschriebenen Problematik der Flüchtigkeit des Hörtextes sowie der Ausspracheverständlichkeit und -schnelligkeit nicht wirklich erfolgreich sein kann.

Eine weitere Schwierigkeit ergibt sich im Bereich des nicht- sprachlichen Wissens, zu dem das Erfahrungs- und Weltwissen zählt. Der Rezipient/die Rezipientin muss die gehörten Informationen, um sie zu verstehen, an bereits vorhandene Wissensbestände im Gehirn andocken und Inferenzen generieren. Dazu benötigt er/sie zum einen Erfahrungen und fachliche sowie kulturelle Wissensbestände und zum anderen Wissen über die Wortbedeutungen und Begriffsbildungen. Verfügt ein/e Hörer/in bspw. nicht über ausreichend Wissensbestände im Bereich eines inhaltlichen Schemas, in welches das Gehörte eingeordnet werden kann, dann erfolgt eine Konzentrierung auf das Verständnis auf der Wort- bzw. Satzebene (vgl. Rossa 2012, S. 38). Ist in diesem Fall dem Zuhörer/der Zuhörerin ein Wort in seiner Bedeutung unbekannt oder wurde es unter einer anderen Bedeutung abgespeichert als im vorkommenden Kontext gemeint, so können Missverständnisse oder auch Verstehenslücken entstehen. Es lässt sich also erkennen, dass der Wortschatz bzw. das Wortschatzwissen der Hörerin bzw. des Hörers eine große Rolle spielt.

5.5 Wortschatz

Der Bereich des Wortschatzes ist nicht als eigenständiger Kompetenzbereich in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg zu finden. Auch nicht im kommenden Bildungsplan 2016. Betrachtet man die einzelnen Kompetenzbereiche näher, so lässt sich erkennen, dass dieser aber in allen zuvor beschriebenen Bereichen integriert ist. So sollen die Schülerinnen und Schüler in der Werkrealschule im Bereich des Schreibens unter Rechtschreiben in Klasse 5 und 6

„[...] einen Grundwortschatz von mindestens 500 Wörtern, der themenbezogen und nach Wortfamilien erweitert wird, richtig schreiben [können]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 47).

Im Bereich des Lesens sollen sie in der Lage sein Wortbedeutungen aus dem Zusammenhang zu *erschließen* und *nachschlagen* können (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 47), und im Bereich des *Sprachbewusstseins ermitteln* sollen sie *„Wortarten und deren Möglichkeiten bei der Groß- und Kleinschreibung beachten“*, sowie in Klasse 7 bis 9

„die Standardsprache mit einem alltagstauglichen Wortschatz korrekt verwenden [können]“ sowie im Bereich des Sprechens *„die Standardsprache angemessen mit einem grundlegenden schriftsprachlichen Wortschatz korrekt verwenden [können]“* (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 49 & 52).

In der Realschule soll zum einen ein Wortschatz in den Fachsprachen gesichert werden und zum anderen soll

„die Reflexion über die Funktion sprachlicher Mittel, Grammatik und Wortschatz [...] die Ausbildung des eigenen Sprachstils [fördern]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004a, S. 48f).

Im Gymnasium sollen die Jugendlichen

„Wortbedeutungen mit Hilfe von Umschreibungen, Oberbegriffen und Wörtern gleicher oder gegensätzlicher Bedeutung klären und dazu auch Nachschlagewerke und den Computer benutzen [können]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004b, S. 81).

Im Bildungsplan 2016 findet man bspw. unter dem Bereich Sprechen und Zuhören unter dem Unterpunkt *funktional und situationsangemessen Sprechen* die Formulierung:

„Die Schülerinnen und Schüler sollen einen differenzierten, situations- und adressatengerechten Wortschatz verwenden“ (http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01_826.02.2016/ 14.59 Uhr).

Es ist zu erkennen, dass sowohl im rezeptiven Bereich als auch im produktiven Bereich der Wortschatz eine wesentliche Rolle spielt. Er ist ebenso Grundlage für das Verstehen in den Bereichen Lesen und Hören wie auch für die Ausdrucksfähigkeit sowohl im mündlichen (Sprechen) als auch im schriftlichen (Schreiben) Bereich. Unter Wortschatz versteht man

„[...] die Menge aller zu einer bestimmten Zeit verwendeten Sprachzeichen einer Sprache oder Sprachgemeinschaft, [er] wird als das Lexikon der Sprache bezeichnet“ (Ulrich 2011, S. 31).

Als Grundeinheit dieses Lexikons³² wird meist das Lexem genannt, welches sich in einigen Aspekten mit dem Wortbegriff überschneidet, aber nicht gleichzusetzen ist mit diesem. Dieser erfasst alle *„benennenden und verallgemeinernden Wortschatzelemente als semantische Ganzheit [...]“* (Ulrich 2011, S. 31). Je nach ihrer Form und ihrer Art lassen sich nach Ulrich drei Arten von Lexemen unterscheiden. Zum einen die einfachen Wörter wie Tür, tief, geh- (da bei Verben immer noch ein Flexionsmorphem dabei ist), welche aus einem einzigen freien Morphem bestehen. Diese Wörter müssen von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft eingeprägt werden, da sie unmotiviert sind und auf Konventionen einer Sprachgemeinschaft beruhen. Zum anderen die komplexen Wörter, die durch Wortbildung entstanden sind und aus mehreren Morphemen bestehen. Dazu zählen Zusammensetzungen wie ‚Haustür‘, Ableitungen wie ‚vertiefen‘ oder die ‚Tiefe‘ und Kurzformen wie ‚Uni‘ von Universität. Die Bedeutung der komplexen Wörter lässt sich zumindest teilweise auf die Bedeutung ihrer einzelnen Bestandteile zurückführen. Diese Wörter können erlernt werden, indem man die Bedeutung der einzelnen Bestandteile kennt und dann das zusammengesetzte Wort in seiner Bedeutung erlernt. Die dritte Form stellen die Wortgruppenlexeme, wie Redewendungen, dar.

³² Wortschatz und Lexikon lassen sich dann als synonyme Begriffe verwenden, wenn darunter das Inventar aller Lexeme einer Sprache (zu einem bestimmten Zeitpunkt) verstanden wird und dabei die Wortgruppenlexeme miteinbezogen werden (vgl. Ulrich 2011, S. 33).

Bei diesen lässt sich die Bedeutung nicht einfach aus der Bedeutung jedes einzelnen Wortes herleiten, sondern ist nur in dem Zusammenhang als Redewendung gültig (z.B.: *nicht alle Tassen im Schrank haben*). Diese sogenannten Phraseologismen oder auch Phraseme müssen in ihrer Gesamtheit erlernt bzw. abgespeichert werden (vgl. Ulrich 2011, S. 31f). Römer und Matzke hingegen gehen von mehreren Ebenen aus und unterscheiden sechs Arten von Wörtern. Das phonetisch-phonologische Wort (1), wonach gesprochene Worte in Laute, Silben und Akzente gegliedert werden können und der Sprachbenutzer sie durch Akzentuierung oder Sprechpausen erkennen kann. Das graphische Wort (2), welches besonders im schriftlichen Bereich eine Rolle spielt und auch hier ein Wort dadurch erkennbar ist, dass es durch eine Lücke vom nächsten Wort getrennt wird. Das morphologische Wort (3), welches mindestens aus einem lexikalischen Morphem bestehen muss. Hier unterscheiden sie wiederum zwei Gruppen von Wörtern. Zum einen die Wörter, die nur aus einem Morphem bestehen oder aus Morphemkombinationen, und zum anderen die Wörter, die ihre Form im Satz verändern können. Das syntaktische Wort (4), welches ausgehend von der Struktur von Sätzen definiert wird. Was bedeutet, dass alle Wörter, die Kopf einer lexikalischen Phrase sein können, syntaktische Wörter sind. Das semantische Wort (5), welches als kleinster selbstständiger Bedeutungsträger bezeichnet wird. Und das pragmatische Wort (6), wonach jedes semantische Wort je nach Kommunikationssituation unterschiedliche Funktionen einnehmen kann (vgl. Römer/Matzke 2003, S. 22ff; Römer/Matzke 2010, S. 5ff). Die Gleichsetzung der Begriffe Wort und Lexem sehen sie als schwierig an, da wenn man es als Einheit des Lexikons definiert und Träger einer Bedeutung nennt, Hilfsörter und flektierte Wortformen nicht mehr als Wort gelten würden (vgl. Römer/Matzke 2010, 18). Bei der Aneignung des Wortschatzes geht es allerdings nicht nur um die Semantik, also das was mit der Bedeutung der Wörter zusammenhängt, sondern auch um den Erwerb der Lexik. Die im grammatischen Kontext notwendigen Wortformen müssen ebenfalls erworben werden. Dies wird unter Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit näher erläutert.

Da die Anzahl der Wörter einer Sprache sehr umfangreich ist, beherrscht kein Mitglied einer Sprachgemeinschaft den gesamten Wortschatz. Jeder Mensch lernt im Laufe seines Lebens nur einen kleinen, individuellen Teil des Wortschatzes, welchen er im Langzeitgedächtnis speichert. Zudem verfügt jeder Mensch über einen

rezeptiven Verstehenswortschatz und einen produktiven Ausdruckswortschatz³³, wobei sich diese beiden zahlenmäßig unterscheiden und der produktive, oft auch als aktiver Wortschatz bezeichnete, geringer ist (vgl. Ulrich 2011, S. 34). Diesen „*menschlichen Wortspeicher*“ nennt man das *mentale Lexikon* (vgl. Ulrich 2011, S. 33 & Aitchison 1997, S. 13). Wie groß dieses mentale Lexikon ist, d.h. wie viele Wörter dort gespeichert sind, ist individuell unterschiedlich und lässt sich nur schätzen. Die Auffassungen in der Literatur über das mentale Lexikon sind nicht einheitlich. Auch wenn der Begriff Lexikon verwendet wird, so hat das mentale Lexikon einen anderen Aufbau als ein Nachschlagewerk. Das mentale Lexikon muss aufgrund der Vielzahl der Wörter und der schnellen Zugriffsmöglichkeiten des Benutzers/der Benutzerin gut organisiert und strukturiert sein (vgl. Aitchison 1997, S. 9ff). Im Alltag verwendete Wörterbücher sind meist alphabetisch geordnet. Beim mentalen Lexikon kann dies, so Aitchison, zwar ein mögliches, aber nicht das einzige Ordnungskriterium sein. Ein bekanntes Phänomen, das Verwechseln eines Wortes beim Sprechen, macht deutlich, dass dies nicht so ist. Da häufig nicht Wörter genannt werden, die alphabetisch in nächster Nähe liegen, sondern Wörter, die ähnlich klingen oder Ähnliches bedeuten, ist zu vermuten, dass die Bedeutung eine wichtige Rolle beim Zugriff spielt (vgl. Aitchison 1997, S. 13f). Auch ist das mentale Lexikon inhaltlich nicht begrenzt, es werden immer wieder neue Wörter aufgenommen oder neue Bedeutungen zu einem bereits vorhandenen Wort gespeichert (vgl. Aitchison 1997, S. 15). Die im mentalen Lexikon gespeicherten Wörter sind mit vielfältigen Informationen abgespeichert. Sie enthalten nicht nur semantische Informationen über die unterschiedlichen Bedeutungen, sondern auch über Beziehungen der Wörter untereinander sowie syntaktische und morphologische Informationen darüber, wie sich ein Wort in eine Struktur einbauen lässt, und Informationen über verschiedene Aussprachevarietäten (vgl. Aitchison 1997, S. 16ff). Diese einzelnen Informationen müssen miteinander vernetzt sein, da es einem Sprachbenutzer bzw. einer Sprachbenutzerin in der Regel in kürzester Zeit gelingt das passende Wort zur passenden Situation zu finden.

Nach de Saussure sind Wörter bilateral/binär, sie besitzen also zwei Seiten. Auf einer Seite ist die Vorstellung (*signifié*) abgebildet und auf der anderen Seite die

³³ In der Literatur finden häufig auch nur die Begriffe *aktiver* und *passiver Wortschatz* Verwendung. Diese sind verwirrend, da auch der rezeptive Wortschatz, also den, den man zum Verstehen benötigt, in dem Moment aktiv ist, wenn man etwas hört oder liest und versucht zu verstehen (vgl. Ulrich 2011, S. 34).

lautliche Gestalt (signifiant). Gespeichert werden vom Sprachbenutzer/von der Sprachbenutzerin beide Seiten, obwohl zunächst keine naturgegebene Verbindung zwischen diesen besteht. Die Verbindung zwischen der Vorstellung und dem Lautbild ist beliebig, d. h. es besteht keine abbildende Beziehung (vgl. de Saussure 2000, S. 42f; Römer/Matzke 2010, S. 64). Die Bedeutung eines Wortes kann aber auch motiviert, teilweise motiviert oder unmotiviert sein. Römer und Matzke sprechen bei den Onomatopoetika von einer phonetischen Motivierung, obwohl diese geringe Anzahl nach de Saussure „[...] in einem gewissen Grad beliebig [sind]“ (de Saussure S. 44; vgl. Römer Matzke 2010, S. 65). Als weitere Formen der Motivierung nennen sie die morphematische Motivierung, die semantische Motivierung, die etymologische und die politisch „korrekte“ Motivierung (vgl. Römer/Matzke 2010, S. 65ff). Allerdings scheinen die Bedeutung und das Lautbild getrennt voneinander abgespeichert zu werden. Das sogenannte es-liegt-mir-auf-der-Zunge-Phänomen spricht für diese Annahme, da der/die Sprachbenutzer/in eigentlich weiß, dass es ein Wort für den Begriff, den er/sie nennen will gibt, ihm/ihr aber die Lautgestalt im Moment nicht präsent ist (vgl. Römer/Matzke 2010, S. 73).

Ein weiteres Modell stellt das triadische Zeichenmodell dar, welches in der Semiotik Verwendung findet (Römer/Matze 2003, S. 9). Hier geht man davon aus, dass Zeichen auf etwas verweisen und sich gleichzeitig aber auch an jemanden wenden. Man spricht in diesem Zusammenhang vom semiotischen Dreieck, welches das Zeichen, das Objekt und den Interpretanten umfasst. Man unterscheidet drei Arten von Zeichen: die indexikalischen, die ikonischen und die symbolischen Zeichen. Die indexikalischen Zeichen „haben einen realen Bezug zum bezeichneten Denotat“ (Römer/Matze 2003, S. 11). So ist das Gähnen beispielsweise ein Anzeichen für Müdigkeit, es kann aber auch ein Anzeichen für Langeweile sein. D. h. indexikalische Zeichen sind nicht bewusst und unbestimmt. Ikonische Zeichen dagegen haben eine Ähnlichkeit mit dem bezeichneten Objekt. Zu dieser Art gehören Piktogramme, Fotos und lautmalerische Wörter. Die symbolischen Zeichen beruhen auf Konventionen, d.h. sie wurden von den Mitgliedern einer Sprachgemeinschaft festgelegt (vgl. Römer/Matzke 2010, S. 57ff).

Wörter werden den zuvor genannten Ausführungen zu folge nicht isoliert abgespeichert, sondern immer in Verbindung mit bedeutungsähnlichen Wörtern. Diese stehen nicht in direkter Verbindung, sondern besitzen ausgehend von ihrer Ver-

wendung in einem bestimmten Kontext ein bestimmtes Bedeutungspotenzial. Die Kernbedeutung des jeweiligen Wortes weist in alle Richtungen Nebenbedeutungen auf. Vorstellen kann man sich dies als ein großes Netz, welches Ulrich als Wortstern oder Lesartennetz bezeichnet (vgl. Ulrich 2011, S. 36). Die Verbindungen der einzelnen Wörter untereinander sind, wie verschiedene Wortassoziationsexperimente zeigen, unterschiedlicher Art. Die gewählten Wörter auf ein vorgegebenes Wort werden meist aus der semantischen Umgebung des Ursprungswortes gewählt (Apfel- Birne) auch wird bei Worten, die häufig mit einem anderen in Verbindung gebracht werden, sogenannten Wortpaaren, meist das Partnerwort als erstes genannt (heiß-kalt; süß-sauer). Allerdings beeinflusst der Kontext, in dem ein Wort genannt wird, die Wortauswahl erheblich. Im ersten Fall greift der Sprachbenutzer auf Konjunkte zurück und verwendet somit die Koordination als Verbindungstyp und im zweiten Fall auf den der Kollokation, diese beiden Verbindungstypen scheinen eine starke Ausprägung zu besitzen. Außerdem sind Oberbegriffe, sogenannte Hyperonyme mit ihren Hyponymen, eine Möglichkeit der Verbindung sowie Wörter die synonym (z.B. Orange- Apfelsine) bzw. partiell synonym (z. B. bekommen – erhalten > Im Zusammenhang mit dem Wort Geschenk kann beides verwendet werden, bei Kind passt nur bekommen) zu einem Wort sind. Deren Ausprägung scheint allerdings schwächer zu sein und je nach Wort oder Wortgruppe unterschiedlich (vgl. Aitchison 1997, S. 106ff). Römer und Matzke sprechen in diesem Zusammenhang von vier Hauptrelationen: der Relation der Bedeutungsgleichheit, der Relation der Bedeutungsähnlichkeit, der Relation des Andersseins, der Relation der Abstufung bzw. der Bedeutungshierarchie (vgl. Römer/Matzke 2010, S. 101ff). Auch muss die Bedeutung eines Wortes eng mit der Wortklasse bzw. der Wortart in Verbindung stehen, da erwachsene Sprachbenutzer/innen meist ein Wort aus derselben Wortklasse nennen (vgl. Aitchison 1997, S. 106ff; 126ff; Römer/Matzke 2010).

Der Aufbau des mentalen Lexikons beruht somit auf Verbindungen, die zum einen unterschiedlicher Art sein können und zum anderen unterschiedlich stark ausgeprägt sind. Diese Verbindungen werden immer in Bezug zur Kernbedeutung eines Wortes aufgebaut. Die Wörter, welche eng miteinander verbunden sind, wobei eng hier nicht zu verstehen ist als nahe beieinanderliegend, bilden zusammen eine Wortgruppe bzw. Wortfeld. Jedes Wort hat neben seiner Kernbedeutung allerdings auch immer Nebenbedeutungen und ist somit seinerseits wieder verbunden mit

Wörtern, die einer anderen Wortgruppe angehören. Jedes neu hinzukommende Wort wird nun aufgrund seiner Kernbedeutung einem Wortfeld zugeordnet und aufgrund seiner Nebenbedeutungen mit anderen Wortfeldern verbunden (vgl. Aitchinson 1997). Schwierig kann demnach die Zuordnung von Begriffen werden, die mehrdeutig sind. Gerade für Jugendliche, die die deutsche Sprache nicht als Erstsprache erlernen, stellt dies eine große Hürde dar. Denn selbst wenn die Bedeutung eines Wortes in einem Kontext erworben wurde, kann es bei der Verwendung dieses Wortes in einem anderen Zusammenhang zu Verständnisschwierigkeiten kommen. Werden viele neue Begriffe und Bedeutungen in Kommunikationssituationen erfahren, dann hat dies einen Wissenszuwachs zur Folge. Bleiben diese Kommunikationssituationen und somit der Bedeutungserwerb aus, schwindet die Chance, dass eine kognitive und sprachliche Entwicklung stattfindet (vgl. Apeltauer 2008; Grießhaber 2010b).

Bevor die Schwierigkeiten, die sich für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler im Bereich des Wortschatzes ergeben können, näher erläutert werden, soll nun der grundlegende Aneignungsprozess des Wortschatzes im frühen Kindesalter in Umrissen dargestellt werden. Dies geschieht zum einen, da es aufgrund bestimmter Einflussfaktoren wie bspw. ein Abbruch im Erwerb der Erstsprache, eine nicht-durchgängige Schulbildung bei Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache sein kann, dass die Entwicklung des Wortschatzes noch nicht altersgemäß fortgeschritten ist, und zum anderen, da es bei der Auswertung im zweiten Teil der vorliegenden Arbeit relevant wird, auf diesen zu verweisen. Auch liegt der Schwerpunkt der Wortschatzarbeit, wie eben ausgeführt, in der Sekundarstufe in den Bereichen der Begriffsbildung und der übertragenen Bedeutung sowie der Vernetzungen, diese werden im Anschluss erläutert. Für die Aneignung der lexikalisch-semantischen Fähigkeiten sind die Prozesse der Akkumulation, der Anpassung an die Erwachsenensprache und die Abstraktion grundlegende Prozesse (vgl. Komor; Reich 2009, S. 49). Bereits ganz zu Beginn der produktiven Sprachaneignung im 1. Lebensjahr produzieren Kinder erste spontan artikulierte, aber noch sinnfreie Lautungen, die nur durch die Interaktion mit einem/einer Erwachsenen einen Sinn erhalten, weil diese/r den Äußerungen einen Sinn zuschreibt, der sich meist aus dem Kontext der Situation ergibt. Bezeichnet werden diese als Protowörter. Danach folgen Onomatopoetika, die auf Geräusche und deren Quellen bezogen sind. Meist erfahren diese aber eine Überdehnung, d.h. bestimmte Lautmalereien wer-

den für verschiedene Geräuschquellen benutzt. Diese Wortüberdehnungen nehmen im Sinne von Übergeneralisierungen zu, indem ein Begriff für meist verwandte Dinge verwendet wird. Gleichzeitig nehmen die Unterstützungen wie Zeigen und Greifen eher ab. Zu Beginn des zweiten Lebensjahres beginnt die Lexikonaneignung, nun werden erste referenzielle Wörter produziert. Das Kind begreift Wörter nun als konventionell festgelegte lexikalische Formen, welche in unterschiedlichen Kontexten mit festem inhaltlichem Bezug verwendet wird und entwickelt ein Verständnis von Arbitrarität. Die Inhalte sind noch auf den Wahrnehmungsraum beschränkt. In dieser Phase ist der Unterschied zwischen dem produktiven und dem rezeptiven Wortschatz noch recht groß (vgl. Komor 2008, S. 52f). Das ändert sich mit der sogenannten 50-Wort-Schwelle. Das Kind beginnt sich nach der Aneignung erster „richtiger“ Wörter in einem kurzen Zeitraum schnell neue Wörter anzueignen. Mit dem Erreichen der 50-Wort-Schwelle beginnt der sogenannte Vokabelspurt, bei dem sich das Kind rasend schnell neue Wörter aneignet. Dieser scheint aber für die Lexikonaneignung nicht zwingend notwendig, da es auch Kinder gibt, bei denen dieser ausbleibt (vgl. Komor 2008, S. 53). Mit ca. zwei Jahren verfügt ein Kind über einen produktiven Wortschatz von 300 Wörtern, wobei die Bestimmung des Wortschatzes bei Kindern ab drei Jahren nicht mehr umfassend möglich ist und die Zahlen in der Regel durch Hochrechnungen und daraus resultierende Schätzungen abgeleitet werden (vgl. Komor 2008, S. 56). Allmählich beginnt der Anpassungsprozess von der Kindersprache hin zu der normierten Erwachsenensprache, wobei neu erworbene Wörter noch mehrere Funktionen übernehmen. Ein Begriff kann nur in Teilen für das Ganze verwendet werden oder er steht für einen Gegenstand, eine Erscheinung, ein Ereignis oder sein Gegenteil. Dies kommt häufig bei Adjektivpaaren vor. Die bisher verwendeten Protowörter werden durch normsprachliche Begriffe ersetzt und auf die in der Normsprache geltenden Anwendungsbereiche und Bedeutungen eingegrenzt (vgl. Komor 2008, S. 55). Ab dem dritten Lebensjahr werden innere Zustände versprachlicht, womit sich auch die persönliche und die soziale Interaktion verändert. Dabei ist eine Aneignungstendenz vom Wahrnehmbaren zum Vorstellbaren zu erkennen (vgl. Komor 2008, S. 56). Mit etwa drei Jahren ist die Zusammensetzung des Lexikons ausgewogen. Die Verteilung der Wortarten ist demnach gleichmäßig und entspricht der der Erwachsenen. So werden der aktive Wortschatz bei fünfjährigen Kindern auf ca. 2600 bis 5200 Wörter und der passive Wortschatz von

Sechsjährigen auf 9000 bis 14000 Wörter geschätzt. Der Wortschatz in diesem Alter bewegt sich in unterschiedlichen Themenfeldern, die individuell je nach Interesse und Umfeld unterschiedlich sind. Mit Eintritt in das Schulalter ändert sich die Struktur des Wortschatzes, es ist nicht nur ein rein quantitativer Anstieg zu erkennen, sondern auch eine qualitative Umstrukturierung und semantische Veränderungen können beobachtet werden. Es treten häufiger Nominalisierungen auf und die lexikalische Varianz nimmt zu (vgl. Komor 2008, S. 56f). Zunächst verwendet ein Kind noch keine Verben im spontanen Sprachgebrauch, erst später treten Verben wie *haben* auf, die stark kontextgebunden sind und durch Zeige- und Greifgesten unterstützt werden. Erst ab dem dritten Lebensjahr nimmt die Verbproduktion zu. Dann treten Bewegungsverben auf, die sich zunächst nur auf eigene Handlungen beziehen und erst später auch bei anderen Personen verstanden werden. Im nächsten Schritt kommen sogenannte Mehrzweckverben wie *machen und tun*, dazu. Meist werden Verben in Kombination mit anderen Wörtern verwendet und nicht, wie dies häufig bei Nomen zu beobachten ist, in Einwortäußerungen. Danach ist eine Verbzunahme im Sinne einer Verbvielfalt zu erkennen, es kommen spezifische Verben wie *hüpfen* oder *tragen* hinzu (vgl. Komor 2008, S. 58f). Die Verwendung von Modalverben beginnt mit dem dritten Lebensjahr mit der Verwendung von *wollen* und *können*. Die Modalverben *dürfen* und *sollen* kommen erst später hinzu. Ein Ausbau des Modalverbsystems findet aber erst später statt (vgl. Komor 2008, S. 61). Es werden mehr Verben im Bereich der mentalen Prozesse verwendet wie *wissen, vergessen, glauben* und *merken* (Kauschke 2000, S. 133). Bei der Aneignung von Adjektiven werden Adjektivpaare rezeptiv verstanden, wenn sie gepaart vorkommen. Fehler treten auf, wenn diese einzeln gebraucht werden. So kann *groß* in der Bedeutung von *groß* verwendet werden, aber auch in der Bedeutung seines Gegenteils *klein*. Mentale Zustände werden schon früh verbalisiert, wobei zunächst nicht zwischen Gefühlsausdruck und Gefühlsleben unterschieden wird. Gefühle werden nur erkannt, wenn sie durch räumliche Nähe oder laute Artikulation direkt wahrnehmbar sind. Erst im Laufe der Zeit findet eine Differenzierung zwischen Gefühlsleben und -ausdruck statt. Mit Schuleintritt steigt die Verwendung von Adjektiven an, soziale, moralische und emotionale Adjektive werden erst ab dem 10. Lebensjahr stärker gebraucht (vgl. Komor 2008, S. 59f). Später ist eher wieder eine abnehmende Tendenz zu erkennen, es werden weniger unterschiedliche dafür aber spezifischere

Adjektive verwendet (vgl. Komor 2008, S. 60f). Um mit anderen kommunizieren zu können, weicht das Kind bereits früh auf Wortneubildungen durch Komposition und Derivation aus. So werden bereits bekannte Lexeme durch Veränderung und Kombination für Bedeutungen verwendet, für die noch keine Worte vorhanden sind (vgl. Komor 2008, S. 62). Es finden sich Kombinationen eigenständiger Wörter, Transformierungen in andere Wortklassen und die Kombination von Präfixen, die in Gegensatzpaaren existieren, mit Substantiven oder Verben. Dies kann zu einer Übergeneralisierung führen. Auch kommen Wortbildungen mit Präfixen vor, die von Erwachsenen häufig gebraucht werden (vgl. Komor 2008, S. 62). Zwischen dem ersten Auftreten eines Wortes bei einem Kind und den nachfolgenden Verwendungen lassen sich bis zur Vollendung des dritten Lebensjahres erhebliche Bedeutungsveränderungen erkennen. Diese stellen erste Annäherungen an den zielsprachlichen Gebrauch dar, vorher haben fast die Hälfte der Wörter eine weiter reichende Bedeutung als bei Erwachsenen (vgl. Komor/Reich 2009, S. 56). Dies zeigen bspw. die Überdehnungen wie die Verwendung von *wauwau* für Hund und alle Tiere. Im Alter von ca. drei Jahren beginnt der Aufbau von Begriffsordnungen, durch den Aufbau von Ober- und Unterbegriffen. Die sogenannten Protowörter werden durch Oberbegriffe abgelöst. Ein bewusster Umgang mit diesen ist erst im Vor- bzw. Grundschulalter zu erwarten (vgl. Komor 2008, S. 66). Erst mit etwa zehn Jahren scheinen sich die kindlichen Konzepte an die der Erwachsenen anzugleichen, sind aber noch nicht unbedingt in allen Bereichen identisch (vgl. Komor 2008, S. 70).

5.5.1 Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache

„Alle Schülerinnen und Schüler, auch diejenigen, die Deutsch nicht als Familiensprache erlernen, haben Anspruch auf eine ihren Voraussetzungen entsprechende Förderung ihres Wortschatzes, ihrer Sprachmuster und auf Hilfe bei Verständnisproblemen“ (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 45).

Diese Aussage findet sich im Bildungsplan für die Werkrealschule des Landes Baden-Württemberg. Die im vorangegangenen Kapitel erläuterten Ausführungen zeigen, dass für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache die Arbeit

am Wortschatz mit vielen Schwierigkeiten verbunden sein kann, aber auch von großer Bedeutung in allen Kompetenzbereichen des Faches Deutsch ist.

Grundsätzlich verläuft bei Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, der Erwerb des Wortschatzes analog zu den Prozessen im Erstspracherwerb, allerdings nicht unbedingt in parallelen Prozessen (vgl. Komor/Reich 2009, S. 50). Wie eben erläutert, werden neue Begriffe mit bekannten Begriffen bzw. bereits vorhandenen Wortfeldern im mentalen Lexikon verknüpft, daher ist es von Vorteil, über einen umfangreichen Wortschatz, der sowohl quantitativ ausgeprägt ist als auch qualitativ, d.h. der ein breit gefächertes Wissen zu den einzelnen Worten enthält, zu verfügen (vgl. Apeltauer 2008, S. 240f). Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen und noch nicht von Anfang an mit der deutschen Sprache in Kontakt sind, können in der Sekundarstufe im Bereich des Wortschatzes nicht über die gleichen Kompetenzen verfügen wie Jugendliche, die bereits seit ihrer Geburt mit der deutschen Sprache vertraut sind (vgl. Apeltauer 2008, S. 243). Letztere sind, aufgrund des ihnen zur Verfügung stehenden Wissens über Wortbildungsregeln und morphologische Regeln, in der Lage, sich komplexe Wörter eigenständig zu erschließen (vgl. Apeltauer 2008, S. 245). Fehlt dieses Wissen, dann können unbekannte Wörter nur schwer in die vorhandenen Wissensstrukturen oder bei nicht vorhandenem Wissen über Wörter gar nicht eingebunden werden (vgl. Apeltauer 2008, S. 242). Je mehr Wörter Schülerinnen und Schüler im Unterricht nicht einordnen können, umso schwieriger wird es für sie dem Unterricht zu folgen. Unbekannte Wörter in einem Text, einem Schulbuch oder auch in der Unterrichtskommunikation haben evtl. zur Folge, dass die darauf aufbauenden Unterrichtsinhalte oder Erläuterungen zu dem unbekanntem Begriff wiederum nicht verstanden werden. Die Verstehenslücke wird immer größer – gerade auch, wenn die Jugendlichen sich nicht mit dem neu erworbenen Wissen ausreichend auseinandersetzen können (vgl. Apeltauer 2008, S. 241).

Auch im Bereich des Wortschatzes gilt, dass die Entwicklung des Wortschatzes bei Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache lernen, tangiert wird von den in Kapitel 2.2.3 der vorliegenden Arbeit erläuterten Einflussfaktoren. Zum einen spielen hier das Lebensalter, das Vorwissen sowie die Sprachlernerfahrung in der Erstsprache eine Rolle, zum anderen das Kontaktalter, die Kontaktdauer sowie die Qualität und die Quantität des Kontaktes zur Zweitsprache. Verfügen die Jugendlichen bereits über einen ausgebauten und vernetzten Wortschatz in der

Erstsprache, so können, zumindest bis zu einem gewissen Maß, neue Wörter aus der Zweitsprache in vorhandene Strukturen in der Erstsprache eingebunden bzw. übertragen werden. Bei Schülerinnen und Schülern, die noch nicht über die notwendigen Konzepte in der Erstsprache verfügen, wird dies schwierig (vgl. Apeltauer 2008, S. 247). Um diese Aspekte im Unterricht berücksichtigen zu können, ist es notwendig, die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler genau in den Blick zu nehmen (vgl. Merten 2008, S. 459). Es hat sich gezeigt, dass der produktive Wortschatz bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache in dieser beim Übergang aus dem Kindergarten in die Grundschule geringer ist als der bei Kindern, die Deutsch als Erstsprache erwerben, und dass diese Differenz im Laufe der Schulzeit zunimmt (vgl. Komor/Reich 2009, S. 54f). Möglicherweise liegt der Grund darin, dass im Wortschatz in der Erstsprache keine schulische Erweiterung stattfindet und dass das bisher sowohl gesteuert als auch nichtgesteuert Erworbene in der Zweitsprache nicht genügend Ausbau erfährt (vgl. Komor/Reich 2009, S. 50). Häufig treten Kinder, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, erst später mit dieser in Kontakt, sodass der Wortschatzerwerb in der Zweitsprache auch erst zu einem späteren Zeitpunkt beginnt als in der Erstsprache. Mit einem anspruchsvollen sowie vielfältigen Wortschatz kommen die meisten erst im Kindergarten oder sogar in der Grundschule in Kontakt (vgl. Komor/Reich 2009, S. 54).

Zu den Hürden zählen u.a. Zusammensetzungen und Ableitungen, besondere Schwierigkeiten stellen für Zweitsprachlernende die Wörter dar, die mehrdeutig sind. Des Weiteren sind Wörter, die bedeutungsgleich sind und die, die zwar in einem bestimmten Kontext synonym zu verwenden sind, aber in einem anderen Kontext nicht austauschbar sind, schwer zu erwerben. Auch Redewendungen und Sprichwörter sind für diese Schülerinnen und Schüler problematisch, da es hier nicht darum geht, jedes Wort in seiner Einzelbedeutung zu kennen, sondern die Gesamtbedeutung dieser Phraseologismen zu entschlüsseln. Allerdings stellen Redewendungen auch für Kinder, die Deutsch als Erstsprache erwerben, eine Herausforderung dar. Die Fähigkeit, über Redewendungen zu sprechen, entwickelt sich erst mit ca. zehn Jahren (vgl. Komor 2008, S. 73). Wurden Begriffe in einem bestimmten Kontext gelernt, dann sind diese auch mit den Informationen, die diesen Kontext betreffen, abgespeichert und werden aufbauend auf diesen abgespeichert und mit weiteren Begriffen verknüpft. Hat der neu gespeicherte Be-

griff in einem anderen Zusammenhang eine weitere/andere Bedeutung (*Bank* (Sitzgelegenheit oder Geldinstitut), *Pony* (Pferdeart oder Haarschnitt)), hat dies zur Folge, dass der Begriff in diesem Zusammenhang entweder nicht entschlüsselt werden kann oder eine falsche Entschlüsselung erfolgt. Demnach sollte in der Sekundarstufe I, dies gilt allerdings sowohl für Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache lernen als auch für Schülerinnen und Schüler, deren Erstsprache Deutsch ist, der Schwerpunkt der Wortschatzarbeit in der

„Wortschatzerweiterung und -vertiefung mit dem Ziel der Erarbeitung von anwendbarem, lexikalisch-semanticem Wissen [...] und zunehmender Bewusstheit für die Rolle der Lexik im produktiven und rezeptiven Sprachgebrauch [...] [liegen]“ (Polz 2011, S. 380).

Beide, sowohl die Wortschatzerweiterung als auch die Wortschatzvertiefung rufen eine Veränderung des mentalen Lexikons hervor. Die Wortschatzerweiterung leistet dies in quantitativer Weise, da sie das lexikalisch-semantiche Netz erweitert und lexikalisch-semantiche Relationen intensiviert. Die Wortschatzvertiefung baut die bereits vorhandenen lexikalisch-semantiche Strukturen weiter aus und leistet somit eine qualitative Veränderung (vgl. Kilian 2008, S. 133).

Um die Bedeutungsprofile einzelner Begriffe erweitern zu können und diese mit Hilfe von Vernetzungsmodellen ordnen zu können, müssen die Schülerinnen und Schüler über die notwendigen Fähigkeiten und Arbeitstechniken verfügen. Sowohl diese Arbeitstechniken als auch der Ausbau des mentalen Lexikons können erfolgen, wenn neben der impliziten Wortschatzarbeit eine explizite Wortschatzarbeit stattfindet (vgl. Polz 2011, S. 380f).

Jeuk (2003) stellt in einer Untersuchung fest, dass bestimmte Strategien wie Ersetzungen, Neologismen, Fragen, Korrekturen und metasprachliche Aspekte sowie der Einsatz der Erstsprachen eher mit dem erfolgreichen Erwerb des Lexikons korrespondieren (vgl. Jeuk 2003, S. 270ff). Auch Griebhaber beschreibt in Bezug auf Wortschatzlücken beim Erzählen verschiedene Strategien, die erfolgreiche bzw. fortgeschrittene Lernende kennzeichnen und den Erwerb der Zweitsprache begünstigen (vgl. Griebhaber 2010a, S.198ff). Dazu zählt er das direkte Nachfragen, das Umschreiben, die Verwendung von Antonymen sowie den Wechsel zwischen der Erst- und der Zweitsprache. Wohingegen er das Ausweichen oder Verstummen als gegenteilig für den Wortschatzerwerb und die Sprachbeherrschung

beschreibt. Eine weitere Strategie ist das Aufweichen komplexer Konstruktionen durch die Verwendung der direkten Rede, dazu werden komplexe Nebensatzstrukturen, bei deren Bildung die Jugendlichen Schwierigkeiten haben, umgangen (vgl. Grießhaber 2010a).

Die Ausführungen hier beziehen sich in erster Linie auf den Bereich der Semantik, also dem Bereich der Wortbedeutungen. Neben diesem spielt aber auch der Bereich der Lexik eine Rolle. Für diesen benötigen die Schülerinnen und Schüler ein Wissen über grammatische Strukturen. Dieses findet sich in den Bildungsplänen des Landes Baden-Württemberg unter dem Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein entwickeln*. Im Folgenden wird dieser dargestellt. Dazu wird ein kurzer Abriss über die Entwicklung dieses Bereichs vom traditionellen Grammatikunterricht hin zur Zielsetzung des Sprachbewusstseins bzw. der Sprachreflexion gegeben. Anschließend werden die Aspekte dargestellt, die sich für Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, als schwierig herausgestellt haben.

5.6 Sprachbewusstsein entwickeln - Grammatik

Der Kompetenzbereich *Sprachbewusstsein entwickeln* soll

„[...] mit seinen Inhalten zu den Bereichen Rechtschreiben, Lesen, Sprechen und Literatur beifragen]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 45).

Dieser Bereich ist somit als Teil jedes zuvor beschriebenen Bereiches anzusehen, wie bereits in den nationalen Bildungsstandards der KMK formuliert ist, und kann eigentlich nicht isoliert betrachtet werden. So sollen die Schülerinnen und Schüler im Bereich - *Standardsprache korrekt und bewusst verwenden* -

„Zusammenhänge zwischen der Kommunikationssituation, den Teilnehmern und der Ausdrucksweise erkennen und bei der Wahl von Worten Sprachebenen, Schreibweisen, Tonfall und Umgangsform beachten [können]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012, S. 48).

Dabei sollen sie in der Werkrealschule bspw. Wissen über die Wortarten und deren Möglichkeiten sowie deren richtige Verwendung haben und Satzglieder unterscheiden und benennen können, die Satzstellung korrekt anwenden, Sätze verändern und mit Zeitstufen und Zeitformen in eigenen Texten korrekt umgehen kön-

nen (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2012 S. 48; S. 52). In der Realschule Klasse 8 kommt die Verwendung des Aktiv und Passiv hinzu und in Klasse 10 wird der Bereich nicht mehr extra ausgeführt, sondern als in den anderen Bereich integriert beschrieben (vgl. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2004, S. 54; 57).

Nach der Bildungsplanreform 2016 ist der Bereich *Sprachgebrauch* und *Sprachreflexion* im gemeinsamen Bildungsplan für die Sekundarstufe I und die Oberstufe der Gemeinschaftsschule zu finden. Dieser ist seinerseits unterteilt in die Bereiche *Struktur von Äußerungen* und *Funktion von Äußerungen*. Im Bereich *Struktur von Äußerungen* ist formuliert, dass

„[d]ie Schülerinnen und Schüler [...] grundlegende sprachliche Strukturen und Mittel in Hinsicht auf deren Funktion beschreiben [können]. [...] Durch aktiven Umgang mit sprachlichen Phänomenen können sie Regularitäten induktiv erkennen. Sie erkennen die Leistungen sprachlicher Strukturen und können dieses Wissen bei der Erschließung von Bedeutung sowie bei eigenen Sprech- und Schreibhandlungen funktional nutzen“
(http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_ik_5-6_02_018 26.01.2016/14.16 Uhr).

So sollen sie bspw. Wortarten benennen und sie ihren Funktionen und Formen entsprechend verwenden können (http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_ik_5-6_02_01 18.02.2016/ 10.50 Uhr)

Im Bereich *Funktion von Äußerungen* sind die Aspekte zu finden, die sich mit Betrachtung und Reflexion der Sprache im Zusammenhang mit Kommunikation auseinandersetzen. So *„können die Schülerinnen und Schüler Funktionen von sprachlichen Äußerungen analysieren und reflektieren“* und *„sprachliche Äußerungen funktional gestalten“* (vgl. http://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/Startseite/de_a/a_gym_D_ik_9-10_02_02 (26.01.2016/ 14.35 Uhr).

Die genaue Betrachtung der Bildungspläne spiegelt die kontrovers geführte Diskussion über die Entwicklung und Neuorientierung von Grammatikunterricht, der in den nationalen Bildungsstandards *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen* genannt wird und in anderen Bundesländern ebenfalls anders benannt ist, wider. Einhergeht dies mit unterschiedlichen methodischen Konzeptionen des Grammatikunterrichts, welche geprägt sind von unterschiedlichen Vorstellungen über die

Wichtigkeit der Grammatik, unterschiedlichen sprachtheoretischen Annahmen, unterschiedlichen Termini und unterschiedlichen Zielsetzungen sowie Konzepten zur Vermittlung des Wissens und der Unterscheidung von explizitem und implizitem Wissen (vgl. Gornik 2003, S. 816). So wird ein funktionaler einem rein formalen Grammatikunterricht gegenübergestellt und ein systematischer Grammatikunterricht von einem situativen abgelöst, welchem sich ein integrativer Ansatz anschließt, der versucht die beiden letztgenannten Formen zu integrieren (vgl. Wieland 2010, S. 336). Der *formale Grammatikunterricht*, welcher der Sprachtheorie Karl Ferdinand Beckers (1833) entspringt und bei dem es vor allem um Satz-, Wort- und Formenlehre geht, ist gekennzeichnet durch kleinschrittiges, gelenktes und deduktives Vorgehen, bei dem den Lernenden Beispielsätze oder Texte präsentiert werden, die ein bestimmtes grammatisches Phänomen deutlich darstellen, welches zunächst von der Lehrperson analysiert wird. Anschließend müssen die Schülerinnen und Schüler Übungen bearbeiten, an denen sie die gewonnene „Einsicht“ anwenden sollen. Es geht in dieser Form des Grammatikunterrichts darum, dass Lernende sich vorgegebene Begriffe, Kategorien und Ordnungsmuster aneignen (Gornik 2003, S. 817). Dem gegenüber steht der *operationale Grammatikunterricht*, bei dem die Schülerinnen und Schüler durch das Anwenden der sogenannten Glinz'schen Proben (vgl. Glinz 1962) an ganzen Texten ein Verhältnis zur Sprache sowie Einsichten in diese durch eigenen Umgang mit Sprache entwickeln sollen. In dieser Form des Grammatikunterrichts lassen sich grammatische und stilistische Analysen verbinden und, wenn er nicht nur rein mechanisch abläuft, auch explizites sprachliches Wissen mit Sprachbewusstheit zusammenfügen (vgl. Gornik 2003, S. 817f). Grammatikunterricht soll funktional sein, allerdings wird unter *funktionalem Grammatikunterricht* Verschiedenes verstanden. So bezeichnet Köller (1983) grammatische Formen als „*organisierende Zeichen*“ und lexikalische Formen als „*repräsentierende Zeichen*“ und ordnet diese verschiedenen Ebenen zu. In diesem Sinne sieht er grammatische Zeichen in Relation zu lexikalischen Zeichen als metasprachliche Zeichen an, deren Dasein und Funktion erst erfasst werden kann, wenn man eine besonders reflexive Einstellung zu Sprache entwickelt hat (vgl. Köller 1983, S.14f). Dabei haben beide Arten von Zeichen einen „*Werkzeugcharakter*“, weshalb die grammatische Analyse nicht eine reine Formanalyse sein darf, sondern auch eine Funktionsanalyse sein muss (vgl. Köller 1983, S. 16f). Die Inhalte des Grammatikunterrichts müssen den Schü-

lerinnen und Schülern erfahrbar und als Erschließungswerkzeuge für andere Inhalte kenntlich gemacht werden und nicht nur als fertige Produkte dargeboten werden (vgl. Köller 1983, S. 27). Nach Köller ist ein metareflexiver Grammatikunterricht erst möglich und sinnvoll,

„wenn die [Schülerinnen und] Schüler Interesse an formalem Denkopoperationen entwickelt haben“ (Köller 1983, S. 32),

da ansonsten eine Überforderung stattfindet. Seiner Meinung nach lässt sich das Interesse an grammatischen Phänomenen durch geeignete methodische Verfahren, bei denen verschiedene Prinzipien berücksichtigt werden sollten, wecken (vgl. Köller 1983, S. 32). Andere Vertreter des funktionalen Grammatikunterrichts wie Klotz und Ossner setzen den Schwerpunkt noch stärker auf die Spracherfahrung der Schülerinnen und Schüler. So konstatiert Ossner, dass Ziel des Grammatikunterrichts sein muss

„eine Bewußtheit einer Tätigkeit zu erwerben, die bereits ausgeführt werden kann [...]“ (Ossner 1993, S. 325).

Durch den Strukturalismus fand eine veränderte Sicht auf Sprache statt. Es folgte der *systematische Grammatikunterricht*, welcher gekennzeichnet ist durch die Behandlung grammatischer Themen nach einer genau geplanten Abfolge in einzelnen oder mehreren aufeinander folgenden Schulstunden, die losgelöst von anderen Lernbereichen stattfinden (vgl. Gornik 2003, S. 818). Damit grenzt sich dieser vom *situativen Grammatikunterricht* ab, der Grammatik nicht als geschlossenes System losgelöst von anderen Bereichen behandelt, sondern

„zugängliche Lebenssituationen und -erfahrungen der Schüler [und Schülerinnen] als [...] modellhafte Lernsituationen [aufgreift] [...] [und] [...] gemeinschaftlich in der Klassengruppe in Reflexions- und Aktionsprozessen bearbeitet“ (Boettcher/Sitta 1978, S. 125)

Dieser *„andere[r] Grammatikunterricht“* (Boettcher/Sitta 1978) steht bewusst im Gegensatz zum traditionellen Grammatikunterricht. Eine situative Behandlung kann bedeuten, dass nur Teile der Grammatik in einem Schuljahr thematisiert werden, weil andere im Unterricht nicht zur Sprache kamen, da die Situation dies nicht erforderte (vgl. Gornik 2003, S. 820). Auch benötigen Lehrkräfte für diese Form des Grammatikunterrichts ein umfassendes fachliches Wissen, um zum ei-

nen eine Unterrichtsatmosphäre zu schaffen, in der die Möglichkeit zur Metakommunikation über Sprache besteht und zum anderen um zu wissen, wie in solchen Situationen reagiert werden muss (vgl. Wieland 2010, S. 346). Im weiten Sinne bezieht sich Systematik darauf, dass Sprache systematisiert wird und die Inhalte dieses Bereichs systematisch verteilt auf die Jahrgangsstufe behandelt werden, somit ist der formale Grammatikunterricht als eine Richtung des systematischen Grammatikunterrichts zu betrachten (vgl. Gornik 2003, S. 816f; Wieland 2010, S. 342f). Auch geht es im systematischen Grammatikunterricht darum, die Lernenden dazu zu befähigen sprachliche Erscheinungen zu ordnen und zu kategorisieren. Der *integrative Grammatikunterricht* versucht die beiden zuvor genannten Richtungen zu verbinden. Die Arbeit an grammatischen Phänomenen wird verbunden mit dem Schreiben von Texten und dem Sprechen über Texte, welche thematisch in andere Bereiche eingebettet sind (vgl. Wieland 2010, S. 346f). Integrativer Grammatikunterricht ist somit integriert in andere Lernbereiche und wird damit als Teil eines integrativen Deutschunterrichts verstanden (vgl. Gornik 2003, S. 822). Hier wird der Situationsbezug nicht nur auf reale Situationen begrenzt, sondern es werden fiktive Situationen kreiert, somit werden im integrativen Grammatikunterricht die Überlegungen eines curricularen Aufbaus wie im systematischen Grammatikunterricht wieder aktuell. Allerdings zielt der integrative Ansatz nicht auf die Abarbeitung eines vollständigen Kanons,

„sondern [...] auf die Sensibilisierung für die Funktion und Wirkung grammatischer Phänomene“ (Gornik 2003, S. 822).

Eine Form des Grammatikunterrichts, welche die systematische, die funktionale und die integrative Perspektive in den Blick nimmt und dabei induktiv vorgeht, ist die *Grammatik-Werkstatt* von Menzel (1999) (vgl. Menzel 1999, S. 9). Hier sollen die Schülerinnen und Schüler

„[...] lernen [...] annähernd so vorzugehen, wie dies die Sprachwissenschaft auch tut [...]“ (Menzel 1999, S. 14).

Durch selbstständiges Anwenden sollen die Lernerinnen und Lernern

„Einsicht in den Aufbau und das Funktionieren [...] [der] Sprache [bekommen]“ (Menzel 1999, S. 12).

Dabei sollen sie erfahren, dass

„*Grammatiken [...] das Ergebnis von Systematisierungsbemühungen verschiedener Menschen [sind]*“ (Menzel 1999, S. 13)

und dass es unterschiedliche Grammatiken gibt (vgl. Menzel 1999, S. 13). Sie sollen über „*eine Art Rekonstruktion*“ dessen, was sie schon wissen, herausfinden, was alles verwendet werden kann (vgl. Menzel 1999, S. 14).

In allen zuvor dargestellten Vorstellungen von Grammatikunterricht geht es darum, den Schülerinnen und Schülern Einsicht in den Aufbau der deutschen Sprache zu ermöglichen. Immer wieder auftretende Begriffe sind die der *Sprachbewusstheit* oder der des *Sprachbewusstseins*. Also, ein Wissen darüber wie Sprache funktioniert und wann welche Form Anwendung finden sollte. Alleine die Tatsache, dass der Bereich in den Bildungsplänen des Landes Baden- Württemberg aktuell *Sprachbewusstsein entwickeln* heißt, zeigt, dass sich diese Vorstellung von der Zielsetzung eines Grammatikunterrichts durchgesetzt hat. Die zu Beginn dieses Kapitels dargestellten Inhalte zeigen, dass in diesem Bereich „*Unterricht in Schulgrammatik stattfinden [soll]*“ und dass er mit allen anderen Bereichen des Faches Deutsch verknüpft werden soll (vgl. Ossner 2007, S. 134).

Ein weiterer Begriff, der in diesem Zusammenhang thematisiert wird und gerade im Kontext von Mehrsprachigkeit diskutiert wird, ist das auf britische Ansätze zurückgehende Konzept *language awareness*. Eine genaue Definition ist hier ebenfalls schwierig. Auch hier geht es um Kommunikation über Sprache auf einer metakognitiven Ebene, allerdings steht dabei nicht ausschließlich die Beherrschung grammatischer Terminologien im Vordergrund, sondern eine

„*viel breiter verstandene Fähigkeit zum Sprechen über sprachliche Phänomene*“ (vgl. Luchtenberg 2008, S. 110).

Genau dies bringt auch die kritische Sicht auf dieses Konzept mit sich, da diese Abgrenzung

„*als Ablehnung von Grammatikunterricht [...] verstanden wird*“ (vgl. Luchtenberg 2008, S. 109).

Oomen-Welke vertritt die Meinung, dass Sprachbewusstheit der passendere Ausdruck ist, da er genauer beschreibt, was gemeint ist, nämlich

„die Aufmerksamkeit eines Individuums auf Sprachliches und metasprachliche Fähigkeiten sichtbar an sprachlichen Operationen und an Reflexion über Sprache“ (Oomen-Welke 2003, S. 453).

Sie konstatiert, dass sich Sprachaufmerksamkeit und Sprachwissen bedingen und idealerweise gegenseitig entwickeln und somit zusammen zu Sprachbewusstheit werden, wobei größere Sprachaufmerksamkeit zu mehr Sprachwissen und zu höherer Sprachbewusstheit führt (vgl. Oomen-Welke 2003, S. 453).

Ossner (2007) beschreibt Sprachbewusstheit als *„Anregung des inneren Monitors“*. Er konstatiert, dass sprachliches Handeln einem ständigen Monitoring unterliegt, welches überprüft, ob diese sprachliche Handlung tatsächlich auch dazu führt, dass das Ziel erreicht wird. Dieser Prozess läuft implizit ab. Nach Meinung Ossners muss dieses Können professionalisiert werden, damit es explizit und steuerbar wird. Dabei kann sich dieses Monitoring zum einen auf den kommunikativen Erfolg beziehen, es kann aber zum anderen auch die sprachliche Korrektheit in den Blick nehmen (vgl. Ossner 2007, S. 135). Auch er unterscheidet zwei Formen der Sprachbewusstheit, die implizite, welche, so unterstellt er, mit der Sprache erlernt wird, und die explizite, bei der eine klare Entscheidung für eine Handlungsalternative erwartet wird. Für diese bewusste Entscheidung sind eine Wissenskompetenz sowie eine prozedurale Kompetenz zur Korrektheit und Angemessenheit, eine methodische Kompetenz und eine metakognitive Kompetenz, auch Sprachgefühl genannt, notwendig (vgl. Ossner 2007, S. 136f). Diese explizite Sprachbewusstheit muss sich aus der impliziten entwickeln. Ein Problem des impliziten Wissens ist, dass es nur bereichsspezifisch vorhanden ist und nicht übergreifend zur Verfügung steht. Es kann nur weiterentwickelt werden, wenn eine Struktur bereits beherrscht wird. Dann erfolgt eine Umstrukturierung der mentalen Repräsentation und es entsteht explizites Wissen, dessen Ziel der planerische und bewusste Umgang mit Sprache ist. Der Verlauf dieser Entwicklung verläuft nicht gradlinig, es ist ein U-förmiger Verlauf zu beobachten (vgl. Ossner 2007, S. 137).

Wie die Ausführungen zeigen, sind die Beherrschung differenzierter sprachlicher Mittel und die Auseinandersetzung mit diesen der Kern des Bereiches *Sprachbewusstsein entwickeln*. Sie spielen in alle vorherig aufgeführten Kompetenzbereiche hinein. So ist die richtige Beherrschung der phonologischen, morphologischen, syntaktischen und semantischen Mittel sowohl für die schriftliche als auch

für die mündliche Kommunikation von Bedeutung. Deshalb wurden die vorhandenen Besonderheiten für diese sprachlichen Mittel für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache bereits bei den Ausführungen zu den jeweiligen Kompetenzbereichen thematisiert (vgl. Kapitel 5.1.2; 5.2.3; 5.3.2 und 5.6.1 der vorliegenden Arbeit) und werden hier nicht weiter aufgegriffen. Da in den später dargestellten konzipierten Verfahren nicht in erster Linie das Wissen um Können, sondern das Können überprüft wird, werden im Folgenden die Bereiche kurz dargestellt, von denen man weiß, dass sie für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache Hürden darstellen.

Syntax/ Satzbau

Ein Verfahren, welches die syntaktischen Grundstrukturen in mündlichen und schriftlichen Äußerungen von mehrsprachigen Jugendlichen ermittelt, stellt die Profilanalyse von Grieshaber dar. Sie

„basiert auf grundlegenden grammatischen Konstruktionsprinzipien der deutschen Sprache, die entsprechend ihrer Komplexität in bestimmten Sequenzen erworben werden“ (Grieshaber 2010a, S. 147).

Diese Klammerstrukturen stellen im DaZ-Erwerbsprozess ebenfalls Stufen dar. Die Äußerungen sind zunächst bruchstückhaft und entwickeln sich von einfachen Sätzen hin zu komplexeren Einheiten mit den für die deutsche Sprache üblichen Klammerstrukturen (vgl. Grieshaber 2010a, S. 153). Untersuchungen haben gezeigt, dass diese Erwerbsreihenfolge nicht willkürlich veränderbar ist. So führen Versuche der Vermittlung einer weiter entfernten Struktur als der nächst höheren, zu Unsicherheiten in bereits erworbenen Strukturen (vgl. Grieshaber 2010a, S. 154). Ziel der Profilanalyse ist es zu ermitteln, wo eine Schülerin bzw. ein Schüler im Erwerbsprozess steht. Grieshaber beschreibt sechs Stufen:

6 Insertion eines (EPA ³⁴)	Sie hat das (EPA) Buch gelesen.
5 Insertion eines (Nebensatzes)	Sie hat das Buch, (NP), gelesen.
4 Nebensätze mit finitem Verb in Endstellung	..., dass er so schwarz ist.
3 Subjekt nach finitem Verb nach vorangestellten Adverbialen	Dann brennt die.
2 Separierung finiter und infiniter Verbteile	Und ich habe dann geweint.

³⁴ EPA= Erweitertes Partizipialattribut

1 Finites Verb in einfachen Äußerungen	ich versteh.
0 Bruchstückhafte Äußerungen, ohne finites Verb	anziehn Ge/

(vgl. Grießhaber 2010b, S. 19)

Für die einzelnen Stufen im Bereich der lexikalischen Mittel und der Syntax stellt er die sprachlichen Mittel genauer dar.³⁵ So beschreibt er bspw. die Verknüpfung mit *und dann* als charakteristisch für Stufe 3, vorher findet eine Verbindung eher durch reihende koordinierende Konjunktionen wie *und* oder durch die Verwendung kohärenzstiftender Mittel wie dem bestimmten Artikel und Textdeixis statt (vgl. Grießhaber 2006a, S. 22ff).

Die Äußerungen sowohl mündlich als auch schriftlich werden einzeln angesehen. Dabei werden alle Äußerungen berücksichtigt und Sätze, die aus mehreren Teilsätzen bestehen, in kleinste satzwertige Einheiten zerlegt. Jede Einheit wird dann in Form einer Strichliste der entsprechenden Stufe zugeordnet. Abschließend wird anhand dieser Verteilung die Gesamtprofilstufe des Textes³⁶ festgelegt. Eine Stufe gilt als realisiert, wenn mindestens drei Äußerungen zugeordnet werden können, wobei davon ausgegangen wird, dass das Erreichen einer höheren Stufe automatisch die Beherrschung der darunterliegenden miteinschließt. Nicht nur das Erreichen einer Profilstufe, sondern auch die Verteilung der einzelnen Stufen liefert wichtige Informationen für die Beurteilung des Textes. So kann der Blick auf tiefer liegende Strukturen helfen, Fortschritte zu erkennen, die bei anderer Betrachtung durch Fehler an der sprachlichen Oberfläche verdeckt werden. Diese Betrachtung kann für die Planung von Fördermaßnahmen hilfreich sein (vgl. Grießhaber 2010a).

Der Bereich der syntaktischen Strukturen spielt für die in der vorliegenden Arbeit konzipierten Verfahren sowohl im mündlichen Erzählen als auch im schriftlichen Erzählen eine Rolle. Die hier beschriebene Profilanalyse wurde für die Beobachtung bzw. Auswertung in diesen beiden Bereichen herangezogen und in modifizierter Form verwendet (vgl. Reeb-Ramos/Jeuk 2015; Schäfer 2015).

³⁵ Auf eine ausführliche Darstellung der gesamten sprachlichen Mittel aller Stufen im Einzelnen wird hier verzichtet. Es wird lediglich Bezug auf den Aspekt der Fortführung genommen, da die Verwendung dieser sprachlichen Mittel für den Bereich der Verknüpfung sowohl im Bereich des mündlichen als auch des schriftlichen Erzählens relevant ist und in den konzipierten Auswertungsbogen zu den beiden Verfahren erhoben wird.

³⁶ Mit „Text“ sind hier sowohl schriftlich verfasste Texte als auch mündliche Äußerungen von Schülerinnen und Schülern gemeint.

Verbalgruppe

Im Bereich der Verben ist in Bezug auf Form und Funktion bei Schülerinnen und Schülern mit DaZ kein wesentlicher Unterschied in der Erwerbsreihenfolge zu erkennen. Eine besondere Hürde stellen die unregelmäßigen (starken) Verbformen dar. Bei diesen sogenannten starken Verben wird ein Teil der morphologischen Information nicht segmental kodiert, sondern erfolgt durch einen Wechsel des Vokals. Abhängig ist dies vom Ablaut. Je nach Ablaut kann es sein, dass bei einem Verb im Infinitiv Präsens, Präteritum und Partizip 2 je ein anderer Vokal vorkommt (Bsp.: helfen- half- geholfen) (vgl. Eisenberg 2013, S. 96).

Nominalgruppe

Eine große Hürde beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache stellt der Erwerb des Genus dar (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007, S. 85). Dieses spielt bei der Wahl des Artikels, der Pluralbildung und der Kasusbildung eine Rolle. Für eine DaZ-Lernerin oder einen DaZ-Lerner ist es, besonders wenn das Sprachsystem der Erstsprache nicht mit drei Genera arbeitet wie das Deutsche, schwierig zu erkennen, welches Geschlecht ein Nomen besitzt (Heringer 2013, S. 61ff). Im Türkischen z.B. werden die Deklination und die Bildung der Verbformen nur regelmäßig durch Anhängen verschiedener Morpheme vorgenommen. Ebenso wird die Verwendung der Präpositionen in Sätzen nur durch das Anhängen von Morphemen gekennzeichnet. Durch das Fehlen eines Genus sowie des Artikels können Schwierigkeiten beim Erwerb von Genus und Kasus sowie dem Gebrauch von Pronomen und Präpositionen auftreten (vgl. Böttle/Jeuk 2010, S. 239ff).

Für den Verlauf des Genus- und Kasuserwerbs haben Kaltenbacher/Klages im Rahmen ihrer Untersuchung für den frühen Zweitspracherwerb bestimmte Entwicklungsstufen aufgezeigt (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007, S. 85f). So verläuft dieser von zunächst weder einer Genus- noch einer Kasusunterscheidung über einen undifferenzierten Einsatz von „der“ und „die“ bis hin zu dem Gebrauch eines zweigliedrigen Genussystems ohne Kasussystem mit der Verwendung von „der“ und „die“ sowohl für Subjekte als auch Objekte oder dem Gebrauch eines zweigliedrigen Kasussystems mit „der“ und „die“ für Subjekte und „den“ für Objekte. Danach erfolgt sowohl der Gebrauch eines zweigliedrigen Genussystems als auch Kasussystems mit dem Einsatz von „der“ und „die“ für Subjekte und „den“ für Ob-

jekte oder dem Einsatz von „der“ und „die“ für Subjekte und „den“ und „die“ für Objekte. Am Ende steht die Beherrschung des dreigliedrigen Genussystems und des zweigliedrigen Kasussystems mit dem Einsatz von „der“, „die“, „das“ für Subjekte und den und die für Objekte. Es lässt sich erkennen, dass von den Kindern, bevor sich ein Genussystem etabliert, die Unterscheidung der nominativ- und Akkusativformen erworben wird. D.h. die Genusunterscheidung und -markierung stellt ein größeres Problem dar als die Kennzeichnung des direkten Objekts (vgl. Kaltenbacher/Klages 2007, S. 85f).

Präpositionalgruppe

Im Bereich der Präpositionen stellt nicht nur das Erkennen bzw. richtige Verwenden einer Präposition, sondern auch die sogenannten Wechselpräpositionen, die zwei Kasus regieren, eine besondere Hürde dar. Bei diesen entsteht je nach Wahl des einen (Dativ) oder anderen Kasus (Akkusativ) ein funktionaler Unterschied (Bsp.: Ortsangaben stehen im Dativ: Wir sind *in der* Schule. Richtungsangaben im Akkusativ: Wir gehen *in die* Schule (vgl. Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion 2005, S. 615f)).

Beim Erlernen einer neuen Sprache spielen früher gelernte Sprachen wie eine andere Erstsprache, eine Zweitsprache oder auch eine Fremdsprache eine Rolle. Die Lernerin/der Lerner gleicht neue sprachliche Daten im Kopf bewusst oder unbewusst mit ihr/ ihm bekannten Daten ab (vgl. Oomen-Welke 2008, S. 33). So gesehen können die Auseinandersetzung mit sprachlichen Phänomenen und Sprachvergleiche, wie sie in den Ansätzen zum Sprachbewusstsein und *language awareness* gefordert werden, eine große Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, darstellen. Sie können durch den Vergleich ihrer Erstsprache mit der Zweitsprache oder einer weiteren Sprache grammatische Phänomene besser durchdringen, da sie diese mit den ihnen bekannten Regeln und Strukturen vergleichen können und dies dann eventuell übertragen können (vgl. Oomen-Welke 2008, S. 33). Diese Annahme muss vorsichtig diskutiert werden, denn Klein konstatiert, dass diese Übertragung sowohl positiv als auch negativ sein kann, das hängt u.a. vom Lernstand der jeweiligen Person ab (vgl. Kapitel 2.2.2 der vorliegenden Arbeit: Ausführungen zur Kontrastivhypothese). Didaktisch gesehen kann es gerade in sprachlich heterogenen Lerngruppen sinnvoll sein, auf Sprachvergleiche und Gespräche über den Bau von Spra-

che zurückzugreifen. Allerdings ist an dieser Stelle Vorsicht geboten, da nicht alle Schülerinnen und Schüler automatisch über ein intuitives Sprachgefühl in ihrer Erstsprache bzw. Erstsprachen und schon gar nicht in der deutschen Sprache verfügen, wie dies bei Gesprächen auf der metasprachlichen Ebene verlangt und von Erstsprachlern vorausgesetzt wird. Zahlreiche Lernanlässe, die ein implizites Sprachgefühl für das Deutsche voraussetzen, können von mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern nicht genutzt werden und müssen durch andere ersetzt werden (vgl. Schader 2004, S. 37).

6 Darstellung des Forschungsprojektes

6.1 Zielsetzung und Fragestellung

Oberstes Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit ist es, ein Instrument aus einzelnen Verfahrensteilen zu den Kompetenzbereichen des Faches Deutsch zusammenzustellen, zu erproben und zu evaluieren, welches es den Lehrkräften ermöglicht, Schülerinnen und Schüler mit Sprachförderbedarf zu ermitteln und gleichzeitig Aussagen über die notwendige Förderung zu treffen. Dabei müssen einige Aspekte Berücksichtigung finden:

Zu fragen ist, wie der individuelle Sprachstand einer Schülerin oder eines Schülers mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe I in dem Maße erhoben werden kann, dass er zum einen der Lehrperson als Grundlage für die Zuweisung in eine Sprachförderung bzw. in eine Vorbereitungsklasse dienen kann und zum anderen Aussagen über mögliche Förderschwerpunkte zulässt. Dazu müssen die auf dem Markt erhältlichen Verfahren für die Sekundarstufe I, die meist nur für den Einsatz in einsprachigen Lerngruppen konzipiert wurden, auf ihre Anwendbarkeit im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, analysiert werden. Ziel dieser Synopse ist es herauszufinden, welche Bereiche damit überprüft werden können. Auch muss mit Blick auf die in Kapitel 2 und 4 der vorliegenden Arbeit dargestellten Erwerbshypothesen, Einflussfaktoren und Schwierigkeiten von Sprachstandserhebungsverfahren für DaZ überprüft werden, welche der Verfahren anwendbar bzw. bedingt nutzbar sind und welche Aussagen damit getroffen werden können. Mit diesem Schritt soll herausgefunden werden, in welchen Bereichen noch Bedarf an Verfahren besteht. Um ein Verfahren zu konzipieren, welches Lehrkräften den Überblick bietet, den sie für die Förderung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht benötigen und das sie im Schulalltag ohne große Schwierigkeiten einsetzen können, muss in diesem Zusammenhang auch von Seiten der Lehrkräfte ermittelt werden, welche Bedürfnisse sie sowohl inhaltlich als auch im Hinblick auf die Durchführung und Auswertung haben. Für die einzelnen Arbeitsbereiche des Faches Deutsch, welche sich wiederum aus verschiedenen Teilaspekten zusammensetzen (vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit), muss überlegt werden, welche Aspekte überprüft werden sollen und wie diese mit

Blick auf die in den Kapiteln 3 und 4 der vorliegenden Arbeit dargestellten Problematik in einem Verfahren überprüft werden können. Weiterhin müssen diese Verfahren auf ihre Passgenauigkeit zum einen im Hinblick auf die Zielgruppe, Schülerinnen und Schüler der 5. und 6. Klasse, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, überprüft werden. Zum anderen auch im Hinblick auf die Personengruppe, welche die Verfahren einsetzen bzw. durchführen soll.

Aufgrund der Komplexität dieses Vorhabens ergibt sich, dass dieses in verschiedene Teilbereiche gegliedert werden muss.

6.1.1 Einbettung der Forschungsarbeit in ein größeres Forschungsprojekt

Die Komplexität des Themas und die Zahl der Kompetenzbereiche des Faches Deutsch erforderten die Gründung einer Arbeitsgruppe (Leitung: apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk). Diese setzt sich aus neun Teilnehmerinnen und Teilnehmern zusammen und ermöglicht den Einbezug verschiedener Kompetenzbereiche des Faches Deutsch und einen Blick aus verschiedenen Perspektiven. Somit ist die vorliegende Arbeit ein Teilprojekt des Forschungsprojektes „Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung im Schulalter (FISA)“.

Das Projekt FISA gliedert sich in die folgenden Teilprojekte:

- Bedürfnisse und Möglichkeiten von Lehrkräften hinsichtlich der Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren (Fragebogenumfrage A. Junk-Deppenmeier, Interviewstudie Magisterarbeit Maren Oppelland)
- Konzeption und Evaluation eines Sprachstandserhebungsverfahrens für die Sekundarstufe I (A. Junk-Deppenmeier)
- Konzeption eines Verfahrens zur Erhebung der biographischen Daten (A. Junk-Deppenmeier)
- Konzeption eines Screenings zur Erhebung des ersten Förderbedarfs (Masterarbeit Birgit Dürrstein)
- Konzeption eines Leseverstehenstests (Florian Hiller)

- Konzeption eines Verfahrens im Bereich des mündlichen Erzählens (Magisterarbeit Irene Reeb-Ramos)
- Individuelle Sprachstandsfeststellung und Förderung bei mehrsprachigen Kindern an der Sekundarstufe I im Kompetenzbereich Schreiben (Joachim Schäfer)
- Konzeption eines Hörverständnistests (Magisterarbeit Michaela Wenk).

Unterstützt wurde das Gesamtprojekt vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, vom Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg sowie von der Forschungsförderung der PH Ludwigsburg.

6.2 Untersuchungsaufbau und methodisches Vorgehen

Das der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegende Teilprojekt Konzeption und Evaluation eines Sprachstandserhebungsverfahrens für die Sekundarstufe I des oben erläuterten Forschungsprojektes FISA gliedert sich seinerseits in verschiedene Bestandteile. Die Strukturierung dieser wird im Folgenden dargestellt.

Zeitraum	Bestandteil/ Inhalt	Forschungsmethode/ Zielsetzung
2010	Synopse der erhoblichen Verfahren	qualitativ Überblick über bereits vorhandene Verfahren
Juni/Juli 2010	Bedarfserhebung bei Lehrkräften - Fragebogenuntersuchung	quantitativ Abfragen der Bedürfnisse
	Konzeption der einzelnen Verfahrensteile	
Juli 2011	Erprobungsstudie - Durchführung der Verfahrensteile - Auswertung der Ergebnisse - Reflexion der Durchführung (Kriterien bezogene Rückmeldung der durchführenden Personen)	Mixed- methods quantitativ/qualitativ qualitative Inhaltsanalyse Erhebung von Daten
2012- 2013	Evaluation	Methoden-Triangulation Modifizierung der einzelnen Verfahrensteile sowie des Gesamtverfahrens
2015	Veröffentlichung des Gesamtverfahrens	

Tabelle 1: Untersuchungsaufbau der vorliegenden Arbeit

Eine konkrete Beschreibung der Vorgehensweise bei den einzelnen Untersuchungen erfolgt im Zusammenhang mit der detaillierten Darstellung der jeweiligen Bestandteile.

Das Forschungsvorhaben hat als oberste Zielsetzung, aus den in den zuvor (Kapitel 6.1.1 der vorliegenden Arbeit) dargestellten Teilprojekten entstandenen Verfahrensteilen ein geeignetes Instrumentarium zur Erhebung des Sprachstandes bei Jugendlichen in der Sekundarstufe I zusammenzustellen. Dieses soll von Lehrkräften im Schulalltag eingesetzt werden und diesen die Möglichkeit bieten, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler umfangreich festzustellen, Aussagen über Förderschwerpunkte ermöglichen sowie mögliche Ansatzpunkte zur Förderung darzustellen. Die Ergebnisse dieses Forschungsvorhabens münden in konkreten Materialien und Handlungsempfehlungen für die Schulpraxis. Somit ist das vorliegende Forschungsvorhaben der didaktischen Entwicklungsforschung, wenn man diese im Sinne von Brüggemann (2006) und Groeben (2006) als ein Typus der anwendungsorientierten Grundlagenforschung, der sich an der Methodik der quantitativ-empirischen Forschung orientiert, aber nicht alle Standards daraus übernimmt, versteht, zu zuordnen. Dabei stehen andere Ziele als bei einer reinen Theorieforschung im Vordergrund und es werden qualitative Methoden ergänzend hinzugenommen (vgl. Einsiedler 2011, S. 48). Die Problemstellung bzw. Relevanz (vgl. Steinke 2007) für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit stammt aus der alltäglichen schulischen Praxis, da sich, wie bereits zu Beginn dieser Arbeit dargelegt, der Bedarf für eine Sprachstandserhebung für Jugendliche aus den Forderungen der Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg und der Verwaltungsvorschrift von 2008 „*Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen*“ ergibt. Gleichzeitig besteht ein Effekt, d.h. ein konkreter Nutzen für die Praxis, die entstandenen Verfahren werden zunächst als Vorversionen konzipiert, anschließend überarbeitet und sollen nach der Evaluation von Lehrkräften in Schulen eingesetzt werden (vgl. Brüggeman/Bromme 2006, S. 3). Das gesamte Projekt ist, wie eben dargestellt, in mehrere Teilprojekte gegliedert, die sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Auswertungsmethoden arbeiten. Somit findet im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit eine Triangulation³⁷ zwischen qualitativer und

³⁷ *Triangulation*: Im Bereich der Sozialforschung versteht man darunter in erster Linie die Betrachtung eines Forschungsgegenstandes aus verschiedenen Blickrichtungen (mind. zwei), was in der

quantitativer Forschung statt. Dabei dienen die Daten im Sinne der Datentriangulation³⁸ dem Vergleich bzw. teilweisen Ergänzen der jeweiligen Ergebnisse (vgl. Flick 2007, S. 309ff; Flick 2011, S. 11ff)³⁹. Im Vordergrund stehen allerdings die Methoden und Gütekriterien der qualitativen Forschung.⁴⁰

6.3 Bedarfserhebung bei Lehrkräften⁴¹

Das geplante Instrument soll von Lehrkräften im Schulalltag eingesetzt und auch ausgewertet werden. Einzelne Schulen haben möglicherweise bereits eine Praxis zur Erfassung des Sprachstandes bei mehrsprachigen Jugendlichen entwickelt, deshalb war es wichtig die Erfahrungen, Bedürfnisse, Wünsche und Möglichkeiten der Lehrkräfte zu erheben, um diese Aspekte im Sinne der qualitativen Gütekriterien Relevanz bzw. der Nähe zum Gegenstand, die ein möglichst nahes Herankommen an die Alltagswelt der Lehrkräfte zum Ziel haben, bei der Konzeption des Instruments zu berücksichtigen (vgl. Kapitel 3.4.5 der vorliegenden Arbeit). Aus diesem Grund wurde zu Beginn des Projektes eine Bedarfserhebung bei Lehrkräften durchgeführt.

Im Sinne der eben erwähnten Triangulation (Methoden- und Datentriangulation) wurde parallel zu der hier dargestellten flächendeckenden Fragebogenuntersuchung, welche rein quantitativ ausgewertet wurde, eine qualitative Interviewstudie durchgeführt und die Ergebnisse der beiden Befragungen wurden verglichen, eingeordnet und interpretiert (vgl. Flick 2007, S. 309ff). Diese war Grundlage einer Magisterarbeit (vgl. Oppeland 2013) im Rahmen des Forschungsprojektes FISA

Regel durch die Verwendung unterschiedlicher methodischer Zugänge passiert. Auch wird die Verbindung qualitativer mit quantitativer Forschung so bezeichnet (vgl. Flick 2007, S. 309).

³⁸ *Datentriangulation*: Bei dieser Form der Triangulation werden Daten aus verschiedenen Quellen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten entstanden sind und bei unterschiedlichen Personen erhoben wurden kombiniert (vgl. Flick 2007, S. 310).

³⁹ Auf die Methodik, die den einzelnen Verfahrensteilen zu Grunde liegt wird hier nicht näher eingegangen. Diese wird später im Zusammenhang mit der Darstellung des jeweiligen Verfahrens erläutert (Kapitel 6.5ff).

⁴⁰ Im weiteren Verlauf der Arbeit werden die einzelnen Gütekriterien immer wieder aufgegriffen und an der passenden Stelle diskutiert (Kapitel 7).

⁴¹ Teile dieses Kapitels sind bereits veröffentlicht unter: Junk-Deppenmeier, Alexandra (2013): Bedürfnisse und Möglichkeiten von Lehrkräften hinsichtlich der Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren – Eine Umfrage. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 25-34.

Erste vorläufige Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung sind auch nachzulesen unter: Jeuk, Stefan; Junk-Deppenmeier, Alexandra (2011): Konzeption eines Sprachstandsfeststellungsverfahrens für die Sekundarstufe I. In: Ahrenholz, Bernd; Knapp, Werner (Hrsg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 209- 224.

und wird hier vom Aufbau und der Vorgehensweise nicht im Detail erläutert. Im Folgenden werden die Ergebnisse der quantitativen Fragebogenuntersuchungen (vgl. Junk-Deppenmeier 2013) und der qualitativen Studie (vgl. Oppelland 2013) gemeinsam vorgestellt.

Im Rahmen der Fragebogenuntersuchung wurden an 934 allgemein bildenden Schulen des Regierungspräsidiums Stuttgart im Juni und Juli 2010 Fragebogen versandt. Die Befragung richtete sich in erster Linie an Lehrkräfte, die sich mit dem Thema Deutsch als Zweitsprache auseinandersetzen und/oder im Bereich der Sprachförderung arbeiten. Pro Schule sollte immer eine Lehrkraft, die von der Schulleitung dazu beauftragt wurde, den Fragebogen ausfüllen. Das Interesse galt folgenden Fragestellungen:

- Sind Verfahren zur Lernstandserhebung (ihrer Ansicht nach) überhaupt notwendig?
- Welche Verfahren sind in den Schulen/ bei den Lehrkräften bekannt?
- Welche Verfahren werden bereits eingesetzt?
- Welche Anforderungen sollte ein Verfahren erfüllen, um den Lernstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einzuschätzen?
- Für wie wichtig erachten Lehrkräfte die Entwicklung von Verfahren zur Einschätzung des Lernstands bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den verschiedenen Kompetenzbereichen?

Der Fragebogen bestand aus insgesamt 5 geschlossenen und halboffenen Fragen (Porst 2009, S. 51ff), wovon die erste Frage „*Sind Verfahren zur Lernstandserhebung notwendig*“ in zwei Aspekte (Sinnhaftigkeit und Einbezug von Lehrkräften) unterteilt wurde. Als Einstiegsfrage sollte diese die Befragten auf die Wichtigkeit des Themas aufmerksam machen sowie ein Bewusstsein für das Thema herstellen. Frage 5 diente zur Erhebung der schulischen Situation, um die gewonnenen Informationen einordnen zu können und bestand aus drei Aspekten (Schulart, Anteil des Migrationshintergrundes an der jeweiligen Schule und besuchte Fortbildungen zum Thema). Zur Beantwortung der Fragen 1-4 stand den Befragten eine ungerade Ordinalskala (5 Skalenpunkte) mit den verbalisierten Ausprägungen

(vgl. Porst 2009, S. 71f; 77ff) *stimme nicht zu; teils, teils und stimme voll zu* (bei Frage 1&3) und *nie; teil, teils und regelmäßig* (Frage 2) sowie *unwichtig; teils, teils und sehr wichtig* (Frage 4) zu Verfügung. Außerdem wurde bei jeder Frage eine Ausweichkategorie *weiß nicht* vorgesehen, die den Befragten die Möglichkeit geben sollte, eine Frage auch ohne konkrete Meinung beantworten zu können. Somit sollte bewussten Falschantworten bzw. einem gewünschten Antwortverhalten vorgebeugt werden.

Die Rücklaufquote der versendeten Fragebogen lag bei ca. 22% und setzte sich wie folgt zusammen:

Schulart	versendet Stückzahl	versendet %	Rücklauf Stückzahl	Rücklauf %	% von gesamt versendet
Haupt- und Werkrealschule	350	37,47%	104	50,73%	29,71%
Realschule	195	20,88%	40	19,51%	20,51%
Gymnasium	198	21,20%	18	8,78%	9,09%
Förder-/ Sonderschule	191	20,45%	43	20,98%	22,51%
<i>gesamt</i>	934	100,00%	205	100,00%	21,95%

Tabelle 2: Statistik Rücklaufquote Fragebogenuntersuchung

Von den zurückgesendeten Fragebogen kam der größte Teil von den Haupt- und Werkrealschulen. Die Realschulen, Förderschulen und Sonderschulen sendeten je ungefähr 20 % der Bogen zurück und im Bereich der Gymnasien kamen eher wenige Bogen (8,78%) wieder. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lag bei den meisten Haupt- und Werkrealschulen zwischen 10% und 90%, bei einem Großteil der Realschulen zwischen 10% und 75%, den meisten Gymnasien zwischen 10% und 25% und bei den Förder- und Sonderschulen meistens zwischen 50% und 90%.

Die geringe Rücklaufquote der Gymnasien könnte darauf zurückzuführen sein, dass an den Gymnasien die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitspra-

che im Unterricht sprachlich nicht auffällig werden, da sie auf bekannte sprachliche Strukturen zurückgreifen oder Strukturen, die ihnen Schwierigkeiten bereiten, vermeiden (vgl. Knapp 1999, S. 31). Vielleicht werden sie auch nicht als Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, wahrgenommen, da sie seit ihrer Geburt mit der deutschen Sprache in Kontakt sind und von der Schulstatistik nicht als Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfasst werden (vgl. Kapitel 2 der vorliegenden Arbeit).

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse der einzelnen Fragen dargestellt.

6.3.1 Ergebnisse der Fragebogenuntersuchung

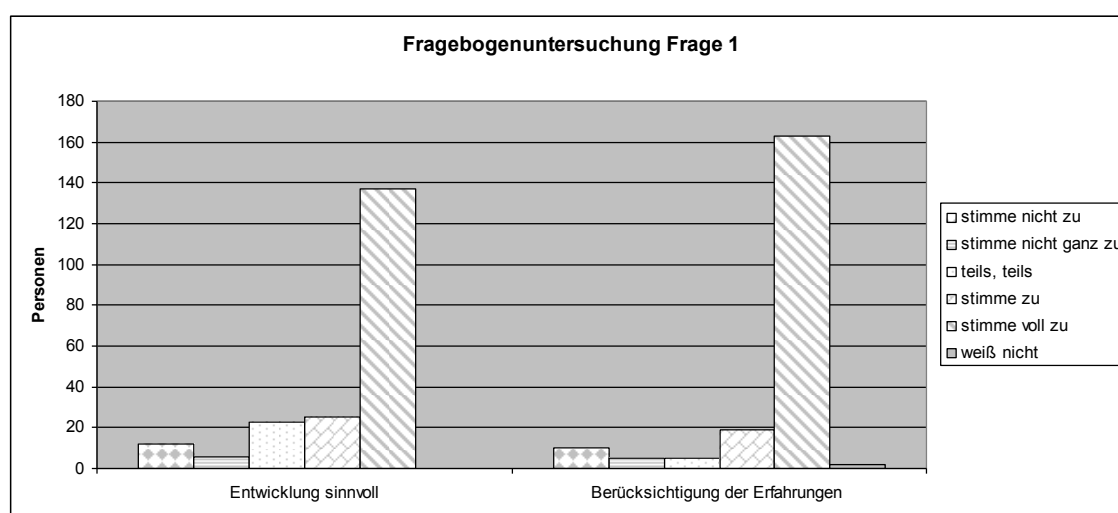


Abb.1: Fragebogenuntersuchung Frage 1: Sind Verfahren zur Lernstandserhebung notwendig (1) Ist es sinnvoll, dass ein Verfahren zur Einschätzung des Lernstands beim Erwerb von Kompetenzen in der deutschen Sprache von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund entwickelt wird? (2) Bei der Entwicklung eines solchen Verfahrens sollen auch die Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern berücksichtigt werden.

Zur Frage, ob die Entwicklung und der Einsatz von Verfahren zur Sprachstandserhebung von Jugendlichen mit Deutsch als Zweitsprache überhaupt notwendig und sinnvoll sind (vgl. Frage 1, Abb.1), äußerten sich 80% der Befragten mit den Antworten *stimme voll zu* (68%) und *stimme zu* (12%) positiv. Dabei sind einige Lehrkräfte der Meinung, dass es ein Verfahren sein sollte, welches außer für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache auch für (schwache) Jugendli-

che mit Deutsch als Erstsprache konzipiert sein sollte (vgl. Oppeland 2013, S. 41). Das entspricht der in der Verwaltungsvorschrift von 2008 formulierten Möglichkeit, dass in die Fördermaßnahme auch „Schülerinnen und Schüler mit der Muttersprache Deutsch [...] mit besonderem Förderbedarf im sprachlichen Bereich[...]“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport 2008, S. 60) aufgenommen werden können. 89% (80% *stimme voll zu* und 9% *stimme zu*) der Kolleginnen und Kollegen sind der Meinung, dass bei der Konzeption eines solchen Verfahrens die Erfahrungen der Lehrkräfte mit einbezogen werden sollten.

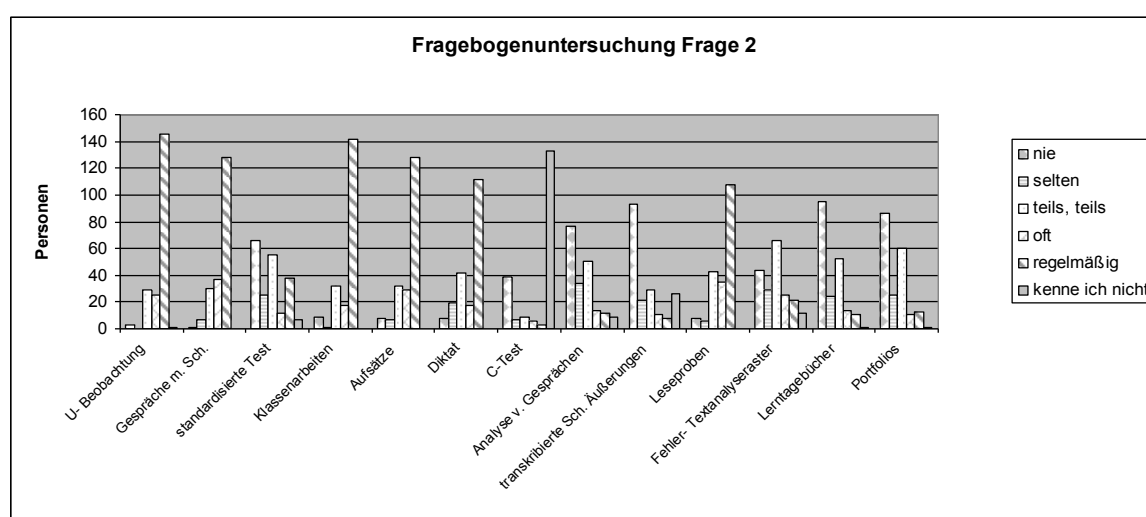


Abb.2: Fragebogenuntersuchung Frage 2: Verfahren, die zur Einschätzung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund seit dem Schuljahr 08/09 verwendet werden

Bei der Frage nach den bereits eingesetzten Verfahren (vgl. Frage 2, Abb.2) ist tendenziell ein Schwerpunkt auf den informellen Verfahren wie Beobachtungen und Gesprächsanalysen zu erkennen. Lernprozessbegleitende Verfahren wie Portfolios oder Lerntagebücher kommen eher selten zum Einsatz, was meist damit begründet wird, dass im alltäglichen Unterricht die Zeit dazu nicht vorhanden ist. Auch werden hier Verfahren wie Diktate, Aufsätze und andere Klassenarbeiten genannt, die im Regelunterricht benotete Leistungsnachweise darstellen. Möglicherweise fällt es den Lehrkräften schwer, zwischen einer Leistungsbewertung und einer Lernstandserfassung zu unterscheiden. Der C-Test, welcher in der Fremdsprachendidaktik ein bekanntes Instrument zur globalen Feststellung der Sprachfähigkeit darstellt (vgl. Baur/Spettmann 2007, S. 95) ist den meisten Lehrkräften

nicht als Verfahren bekannt (66% *kenne ich nicht*; 22% *setze ich nie ein*, wobei vermutet wird, dass die zweite Antwort gleichzusetzen ist mit *kenne ich nicht*). Standardisierte Tests werden mit nur 19% selten regelmäßig eingesetzt, allerdings kommen dann, wie die Interviewstudien zeigt, meist Verfahren die nur einzelne Teilbereiche erfassen und nicht für Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache normiert sind wie ELFE (Lenhardt/Schneider 2006) und HSP (Hamburger Schreibprobe, May 2001) zum Einsatz (vgl. Oppeland 2013, S. 40). Dies liegt vermutlich daran, dass den Lehrkräften nicht bewusst ist, dass die Normierung nicht ohne weiteres für Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache anwendbar ist. Was wiederum darauf zurückzuführen sein könnte, dass bei Lehrkräften die Kenntnisse und Kompetenzen, welche im Bereich der Diagnostik notwendig sind, aufgrund der unzureichenden Ausbildung in diesem Bereich fehlen. Dies erklärt auch die in der Interviewstudie geforderten Fortbildungsangebote in diesem Bereich (vgl. Oppeland 2013, S. 41).

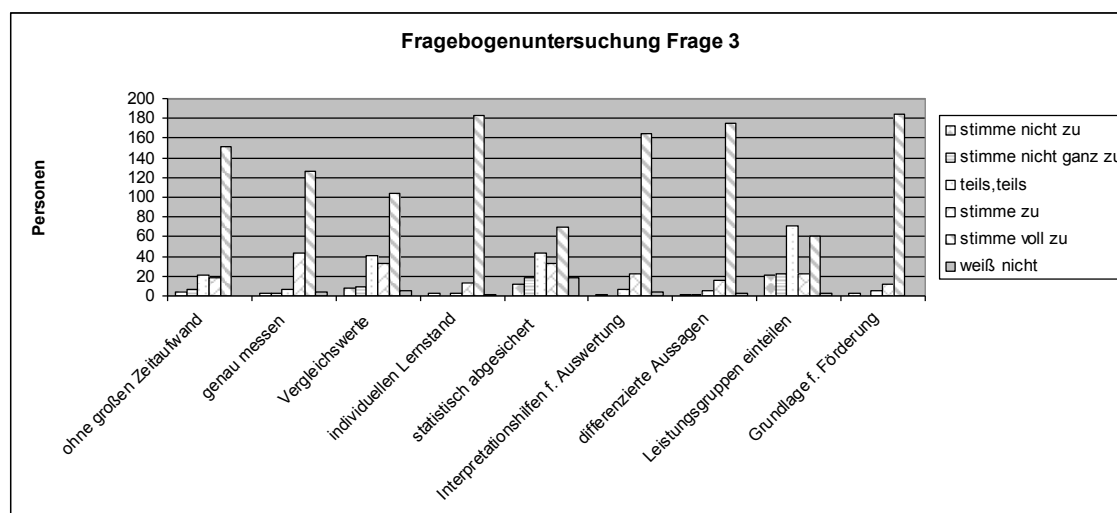


Abb.3: Fragebogenuntersuchung Frage 3: Welche Anforderungen sollte aus Ihrer Sicht ein Verfahren erfüllen, um den Lernstand von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund einzuschätzen?

Mit 36% muss lediglich für einen kleinen Teil der Befragten ein Verfahren standardisiert bzw. statistisch abgesichert sein (vgl. Frage 3, Abb.3). Die meisten Lehrkräfte wünschen sich ein Verfahren, dass in erster Linie eine Grundlage für die Förderung der Schülerinnen und Schüler darstellt und differenzierte Aussagen über den individuellen Lernstand ermöglicht (91% *stimme voll zu*). Eine große Rolle spielen dabei Interpretationshilfen, welche die Lehrkräfte bei der Auswertung

unterstützen. Hier antworteten 83% der Befragten mit *stimme voll zu*. In der Interviewstudie werden darüber hinaus von den Lehrkräften konkrete Hinweise bezüglich geeigneter Übungs- und Aufgabenformate sowie Tipps zur Umsetzung im Unterricht gewünscht (vgl. Oppeland 2013, S. 47). Eine Einteilung in Leistungsgruppen ist dabei nur für 30% wichtig. Auch in diesem Bereich zeigt sich wieder eine Tendenz zu informellen Verfahren. In der Interviewstudie werden standardisierte Verfahren stark kritisiert. So werden diese als zu zeitaufwändig bei der Durchführung sowie zu komplex bei der Auswertung beschrieben. Außerdem werden sie teilweise als nur gering aussagekräftig und im Testniveau nicht angemessen angesehen (vgl. Oppeland 2013, S. 42). In beiden Befragungen geben die Lehrkräfte an, dass ein Verfahren ohne großen Zeitaufwand sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung und der damit verbundenen Einarbeitungszeit sein sollte, wobei letztere gerade für standardisierte Verfahren als sehr hoch und im Schulalltag nicht leistbar beschrieben wird (vgl. Oppeland 2013, S. 42). Die Forderungen nach praktischer Handhabbarkeit von Verfahren sowie die Berücksichtigung der zeitlichen und personellen Ressourcen von Lehrkräften finden sich auch bei Reich, der konstatiert, dass

„das beste Verfahren [nichts] nütz[t][e] [...], wenn es die den Lehrkräften zur Verfügung stehende Arbeitszeit weit überschreitet oder spezifische Qualifikationen voraussetzt, welche die Lehrkräfte nicht erworben haben“ (Reich 2003, S. 915).

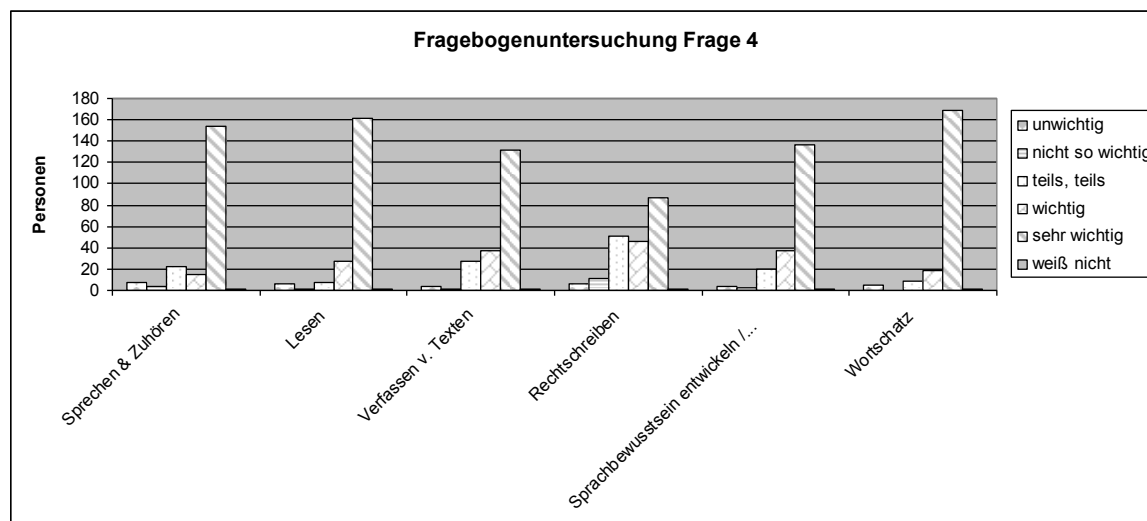


Abb.4: Fragebogenuntersuchung Frage 4: Für wie wichtig erachten Sie die Entwicklung von Verfahren zur Einschätzung des Lernstandes bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund in folgenden Kompetenzbereichen?

Die Frage für wie wichtig die einzelnen Kompetenzbereiche für die Entwicklung von Sprachstandserhebungsverfahren erachtet werden, wurde von den Lehrkräften sehr unterschiedlich beantwortet (vgl. Frage 4, Abb.4): Als wichtigster Kompetenzbereich wird mit 84% der Bereich des Wortschatzes angesehen. Den Bereich Lesen stufen 80 % der Befragten als sehr wichtig ein und den Bereich Sprechen erachten 76% als sehr wichtig. Die Bereiche Sprachbewusstsein ermitteln /Grammatik und Verfassen von Texten werden mit 68% und 65% nicht als wichtigste Bereiche angesehen. Der Bereich des Rechtschreibens wird von nur 43% als wichtig eingestuft und nicht als DaZ- spezifisch charakterisiert. Diese Einschätzung entspricht den Untersuchungen von Thomé (1987) und Fix (2002), die zeigen, dass sich die Rechtschreibleistungen einsprachig deutscher und mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Fehlerart nicht erheblich voneinander unterscheiden (vgl. Thomé 1987; Fix 2002). Allerdings findet sich bei grammatisch bedingten Fehlerklassen bei mehrsprachigen Jugendlichen eine höhere Quantität (vgl. Fix 2002). Auch diese Ergebnisse decken sich, bis auf den Bereich der Grammatik, der dort als zentraler Bereich insbesondere mit dem Bereich Satzbau und den Stolpersteinen der deutschen Sprache Deklination und Präpositionen angesehen wird, mit denen der Interviewstudie (vgl. Oppeland 2013, S. 45).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den Lehrkräften ein förderdiagnostisches Verfahren gewünscht wird, dass in der Handhabung sowohl vom Zeitaufwand als auch von der Auswertung unkompliziert ist. Es soll dabei möglichst detailliert den Lernstand aller Schülerinnen und Schüler in den einzelnen Kompetenzbereichen beschreiben, dabei braucht es nicht statistisch abgesichert sein. Es sollte jedoch Interpretationshilfen für die Auswertung sowie konkrete Hinweise auf Förderung enthalten. Diese Wünsche gilt es bei der Konzeption eines Verfahrens so weit möglich aufzugreifen. Allerdings muss dabei genau überlegt werden, inwieweit diese Wünsche Berücksichtigung finden können, schließlich muss das Instrument den Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers noch adäquat erfassen. Auch sind bei einer förderdiagnostischen Ausrichtung, die sich stark an den individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernerinnen und Lerner orientiert, Aussagen bezüglich bestimmter Übungs- und Aufgabenformate, die für alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen gelten, eher schwierig. Diese können sich nur auf allgemeine Formen beziehen und es muss von der Lehrperson immer in der jeweiligen konkreten Situation geprüft werden, wie sinnvoll die Anwendung dieser ist. Das macht es für Lehrkräfte so schwer von der Diagnose auf konkrete Fördermaßnahmen zu schließen. Reich beschreibt als Lösung dafür die Formulierung einer „*allgemeinen Theorie der entwicklungsbezogenen Förderung*“, die

„präskriptive Aussagen [...] liefern [sollte], die als unerlässliche Zwischenstücke gebraucht werden, wenn aus den analytischen Aussagen einer Sprachstandanalyse handlungsleitende sprachdidaktische Aussagen abgeleitet werden sollen“ (Reich 2007, S. 152).

Um diesen Transfer leisten zu können, bedarf es einer professionellen diagnostischen Kompetenz und Beurteilungsfähigkeit. Damit Lehrpersonen darauf vorbereitet sind und sich selbst dazu in der Lage sehen, bedarf es wiederum einer adäquaten Aus- und Weiterbildung in diesem Bereich, in der fachwissenschaftliche und fachdidaktische Grundlagen zum Thema Deutsch als Zweitsprache, Diagnose und Förderung vermittelt werden (vgl. Bredel 2007, S. 113 & Kapitel 4.2 in dieser Arbeit Anforderung 19 nach Ehlich).

6.4 Darstellung der einzelnen Verfahrensbestandteile

Förderdiagnostische Zielsetzung der Verfahrensbestandteile

Da für den Einsatz im Schulalltag ein zeitökonomisches und effektives Verfahren von Vorteil ist (vgl. Reich 2003, S. 915 und Ergebnisse der Fragebogenumfrage Kapitel 6.3.1 der vorliegenden Arbeit), entschied sich die Forschungsgruppe in Anlehnung an Bredel, die ein zweistufiges Verfahren vorschlägt (vgl. Bredel 2007, S. 108), dazu, vor das eigentliche Instrument, welches an Hand der verschiedenen Verfahrensteile die Kompetenzen der einzelnen Arbeitsbereiche des Faches Deutsch näher in den Blick nimmt, ein erstes „Screening“ zu schalten. Dieses lässt Aussagen darüber zu, bei welchen Schülerinnen und Schülern ein detaillierter Blick angebracht ist. Es kann von den Lehrkräften eingesetzt werden, um festzustellen, welche Jugendlichen einen erhöhten Sprachförderbedarf haben. Es soll bewusst nicht bereits förderdiagnostische Aussagen ermöglichen, da sonst die Gefahr besteht, dass nach der Durchführung dieses Verfahrens keine weitere Betrachtung der Kompetenzen in den einzelnen Arbeitsbereichen stattfindet. Das Screening kann zusammen mit dem biographischen Hintergrundwissen als erste Grundlage für die weitere Förderung der Jugendlichen herangezogen werden.

Als Konsequenz aus den Bedarfserhebungen bei den Lehrkräften, wurde unter Berücksichtigung aktueller fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Aspekte beschlossen, eine Art Werkzeugkoffer anzulegen, in dem verschiedene Verfahren zu den einzelnen Bereichen in Form von Einzelheften enthalten sind. Die folgenden Hefte sollten entstehen:

- *Einführung* in das Gesamt-Verfahren und Zielsetzung dessen, sowie Beobachtungsbogen hinsichtlich des biographischen Hintergrunds & C-Test als erstes Screening
- *Verstehen (Rezeptiv)*: Verfahren zur Erhebung des Hörverstehens & Verfahren zur Erhebung des Leseverstehens
- *Erzählen (Produktiv)*: Verfahren zur Erfassung der Kompetenzen im schriftlichen Erzählen (*Schreiben* (Schriftlichkeit)) & Verfahren zur Erfassung der Kompetenzen im mündlichen Erzählen (*Sprechen* (Mündlichkeit))

Es muss an dieser Stelle erwähnt werden, dass die Bereiche des Wortschatzes und der Grammatik in allen Verfahren als querliegende Kompetenzen berücksichtigt werden, daher finden sich für diese keine Einzelverfahren. Der Bereich des Wortschatzes wird bei der Bedarfserhebung als wichtigster Bereich genannt und auch in Fortbildungen von Lehrkräften häufig als dominanter Problembereich der Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, beschrieben. Die Wichtigkeit des Wortschatzes wird von den befragten Lehrkräften als hoch eingeschätzt. Das zeigen auch aktuelle Untersuchungsergebnisse: Es besteht eine enge Verbindung zwischen dem Ausbau der allgemeinen Sprachkompetenz und dem Ausbau der Begriffsbildung und der Bedeutungsentwicklung. Der Bereich der Grammatik wird von Seiten der Lehrkräfte vermutlich unterschätzt. Die grammatische Kompetenz wird gerade beim Verfassen von Texten als große Schwierigkeit angesehen (vgl. Knapp 2007; Grießhaber 2008b, S. 228f). Beide Bereiche (Wortschatz und Grammatik) sind sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen von Bedeutung, aus diesem Grund werden sie in die Analysebogen der einzelnen anderen Verfahrensbestandteile integriert. Die Verfahren „Hören“ und „Lesen“ beziehen sich beide auf das Verstehen im jeweiligen Bereich, auch sind die Prozesse und Kompetenzen, die dort verlangt werden ähnlich, wie die Ausführungen in Kapitel 5.3 und 5.4 der vorliegenden Arbeit zeigen. Deshalb sollten diese in einem Heft zusammengefasst werden. So ist es der durchführenden Lehrkraft möglich, sowohl die theoretischen Hintergründe als auch die Ergebnisse in Beziehung zu setzen. Da sich die Verfahren zum „Sprechen“ und „Schreiben“ beide mit dem Erzählen auseinandersetzen, sollten auch diese beiden Verfahren in einem Heft zu finden sein.

In jedem Einzelheft müssten für die Durchführung und Auswertung konkrete Anleitungen sowie Hinweise zur Förderung enthalten sein. Dies ermöglicht es den Lehrkräften, mit der Förderung zeitnah und ohne großen Aufwand beginnen zu können. Als Herzstück wird eine Gesamtübersicht der Beobachtungen⁴² geplant, welche eine übersichtliche Dokumentation der individuellen Ergebnisse einer Schülerin bzw. eines Schülers in den jeweiligen Bereichen sowie des Ergebnisses des ersten Screenings und der biographischen Einflussfaktoren ermöglicht.

⁴² Diese Gesamtübersicht beinhaltet die Ergebnisse der Analysebogen in zusammengefasster Form für jeweils eine Schülerin bzw. einen Schüler. Es wird keine Klassenübersicht geben, da es nicht darum geht die Leistungen der Schülerinnen und Schüler untereinander zu vergleichen.

Das Instrument des FISA-Projektes und somit die einzelnen Verfahrensteile sind, wenn man die in Kapitel 4 der vorliegenden Arbeit dargestellte Unterscheidung in standardisierte und informelle Verfahren zu Grunde legt, bis auf das Screening, der C-Test, welcher Rasch-skaliert wurde, den informellen Verfahren zu zuordnen. Dabei soll mit dem C-Test den Lehrkräften die Möglichkeit gegeben werden, relativ schnell und ohne großen Aufwand sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung herausfinden zu können, bei welcher Schülerin und welchem Schüler Auffälligkeiten im (Zweit-)Spracherwerb bzw. im Sprachstand zu erkennen sind und wo eine genauere Betrachtung des Lernstandes in den einzelnen Kompetenzbereichen angebracht ist. Die Verfahrensteile, die eine Betrachtung der verschiedenen Kompetenzbereiche im Detail ermöglichen, haben als Zielsetzung den Sprachstand der jeweiligen Schülerin bzw. des jeweiligen Schülers zu beschreiben und mögliche Lernschritte zu formulieren und folgen somit der seit einiger Zeit in der Sprachdidaktik fokussierten „ressourcenorientierten-deskriptiven“ Blickrichtung (vgl. Bredel 2007, S. 78). Dabei verfolgen sie einen förderdiagnostischen Ansatz, bei dem im Sinne von Dehn und Hüttis-Graf folgende Fragestellungen im Vordergrund stehen: „Was kann das Kind schon?; Was muss es noch lernen?; Was kann es als Nächstes lernen?“ (Dehn/Hüttis-Graf 2006, S. 18). Förderdiagnostisch wird hier, wie in Kapitel 3.1.3 der vorliegenden Arbeit bereits dargestellt, verstanden als Form der Diagnose, bei der ein differenziertes Bild des Sprachstandes einer Schülerin bzw. eines Schülers erstellt wird, dass sowohl die individuellen Ressourcen als auch den Lernbedarf aufzeigt. Auch sind die Verfahren so konzipiert, dass sie zu verschiedenen Zeitpunkten (im Schuljahr) eingesetzt werden können, um nicht nur eine Momentaufnahme abzubilden, sondern im Sinne der Prozessdiagnostik sowohl für die Formulierung von Fördermaßnahmen als auch für die Überprüfung des Erfolgs dieser einzusetzen sind (vgl. Siemes 2008; Horstkemper 2006 in Kapitel 3.1.3 dieser Arbeit & Kapitel 4.2 in dieser Arbeit Anforderung 13 nach Ehlich). Die Auswertung erfolgt dabei vorrangig qualitativ. Es wird nicht der Anspruch erhoben, dass die Verfahren den testtheoretischen Gütekriterien für standardisierte Verfahren im vollen Maße entsprechen. Dies kann nach den Ausführungen in Kapitel 3 dieser Arbeit nicht bzw. nur bedingt möglich sein. Die Komplexität der einzelnen Kompetenzbereiche des Faches Deutsch (vgl. Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit) erschwert dies ebenfalls. Die Konstrukte, welche hinter den Variablen stehen, müssen stabil sein, d.h. eindeutig abgrenzbar von anderen Bereichen, da

bspw. der Bereich Lesen nicht nur das bloße Artikulieren der Laute und Wörter oder die Lesegeschwindigkeit oder das Leseverstehen beinhaltet, welches seinerseits ebenfalls sehr facettenreich ist, ist dies problematisch. Im vorliegenden Gesamtverfahren soll ein möglichst breites Spektrum des Sprachstandes einer Lernerin bzw. eines Lerners dargestellt werden, deshalb fand bewusst keine starke Eingrenzung statt. Es werden Teilbereiche erhoben, die nur eingeschätzt und nicht quantifizierbar erfasst werden können. Auch ist der Forschungsgruppe bewusst, dass die Fallzahlen der vorliegenden Untersuchung für eine rein quantitative Auswertung und Interpretation, bei der die Gütekriterien der Normierung, der Vergleichbarkeit und der Genauigkeit im Vordergrund stehen, zu gering sind. In dem der vorliegenden Arbeit zu Grunde liegenden Forschungsprojekt geht es darum, Aussagen darüber zu treffen, ob die einzelnen Verfahrensteile und schlussendlich das Gesamtverfahren dazu geeignet sind, den individuellen Lernstand einer einzelnen Person umfassend zu erheben und Aussagen darüber zulässt wo eine konkrete Förderung ansetzen kann. Somit stehen für die einzelnen Verfahren mit ihren Auswertungsbogen und Handreichungen, die es auf ihre Anwendbarkeit zu prüfen gilt, auch die in Kapitel 3.4.4 erwähnten Nebengütekriterien wie Ökonomie, Zumutbarkeit und Nützlichkeit sowie die Testfairness im Vordergrund. Im Sinne von Reich, der dies aufgrund der Bezugsnormproblematik vorschlägt, und Ehlich, der die Entwicklung differenzierter Verfahren fordert, für die Kriterienraster als Grundlage dienen sollen (vgl. Kapitel 4.2 dieser Arbeit Anforderung 7 & 9), sind dies kriterienorientierte Verfahren. Diese enthalten Kompetenzen und Aspekte des jeweiligen Kompetenzbereichs, die von den Schülerinnen und Schülern zu erwarten sind (vgl. Reich 2003, S. 916). Als Grundlage wurden hier fachwissenschaftliche Aspekte, die Bildungsstandards der KMK, die Bildungspläne des Landes Baden-Württemberg und die Niveaubeschreibungen des sächsischen Bildungsinstitutes herangezogen. Bereits in Kapitel 2 wurden der Spracherwerb sowie der Zweitspracherwerb und dessen Einflussfaktoren näher dargestellt, hier wurde deutlich, dass unterschiedliche Grundannahmen herrschen, bei denen unterschiedliche Aspekte im Fokus stehen. Der Erwerb einer Sprache kann nach einem bestimmten Ablauf erfolgen, unterliegt aber individuellen Einflüssen. Auch sind einige Bereiche der deutschen Sprache gerade für Lernerinnen und Lerner, die diese als Zweitsprache erwerben, schwierig (vgl. Kapitel 5, jeweils Besonderheiten für Schülerinnen und Schüler mit DaZ) Diese können nur bei einem Verfahren Be-

rücksichtigung finden, welches nicht auf eine Einheitlichkeit der Bezugsgruppe angewiesen ist (vgl. Reich 2003, S. 916).

Bei einem Großteil der Verfahren erfolgt ein deskriptives Ausfüllen der Bogen, d.h. es wird beschrieben, was ist, also was die Schülerin/der Schüler kann und was nicht ist (vgl. Schlee 2008, S. 123). Bei zwei der Verfahren (Hören und Lesen) erfolgt zunächst eine quantitative Auszählung der Ergebnisse durch Vergabe von Punkten für die richtigen Lösungen. Diese werden allerdings in einem zweiten Schritt qualitativ eingeordnet, d.h. die individuellen Antworten der Schülerinnen und Schüler werden nicht nur nach richtig und falsch bewertet, sondern kategorisiert.⁴³ Anhand der so erstellten Gesamtübersicht über die individuellen Stärken und Schwächen einer einzelnen Schülerin/eines einzelnen Schülers, die das Ergebnis der gesamten Erhebung, also alle Kompetenzbereiche beinhaltet, können für die einzelne Schülerin bzw. den einzelnen Schüler konkrete Fördermaßnahmen festgelegt werden. Um im Sinne einer individuell-biographischen Förderung, wie Ehlich sie fordert (vgl. Kapitel 4.2 dieser Arbeit Anforderung 16 & 18), die individuellen Ergebnisse der Jugendlichen einordnen zu können, ist es erforderlich, ein Wissen über die Biographie der Schülerinnen bzw. des Schülers hinsichtlich der sprachlichen und soziokulturellen Hintergründe zu haben. Um dieses Wissen zu erheben und ein Bewusstsein bei den Lehrkräften dafür zu schaffen, wurden Beobachtungsbogen zur Erfassung des (sprach-) biographischen Hintergrundes unter Einbezug der in Kapitel 2.2.3 der vorliegenden Arbeit aufgezeigten Einflussfaktoren auf den Zweitspracherwerb konzipiert.

6.4.1 Beobachtungsbogen zur Erhebung der Sprachbiographie und möglicher Einflussfaktoren

Wie in Punkt 2.2.3 dargestellt, existieren zahlreiche sprachbezogene Faktoren wie die Strukturen der verschiedenen Sprachen und die vorhandenen Wissensbestände der Schülerinnen und Schüler sowie den Sprachgebrauch betreffende Faktoren wie Qualität und Quantität des Sprachgebrauchs, aber auch nichtsprachliche Faktoren wie Lernerfahrung und -stil, Motivation, Angst und das soziokulturelle Um-

⁴³ Die detaillierte Darstellung der jeweiligen Auswertungsbogen sowie der Vorgehensweise bei der Auswertung erfolgt im Zusammenhang mit der Darstellung der einzelnen Verfahrensteile im weiteren Verlauf der vorliegenden Arbeit.

feld, die einen gewissen Einfluss auf die Entwicklung des Sprachstandes einer Lernerin bzw. eines Lerner haben. Konkrete Aussagen über den jeweiligen Grad der Beeinflussung sind schwierig, da es auch sein kann, dass die angeführten Faktoren bei einer Lernerin/einem Lerner keine Relevanz haben. Für die alltägliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I, die Deutsch als Zweitsprache lernen, ist es für Lehrkräfte dringend notwendig die verschiedenen Faktoren und deren mögliche Auswirkungen auf den Erwerb einer Zweitsprache zu kennen und auch zu wissen, inwieweit diese bei der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler eine Rolle spielen, um das bei der Planung und Durchführung des Unterrichts zu berücksichtigen. Auch für die Erhebung des Sprachstandes ist es gerade dieses Wissen, das notwendig ist, um die Beobachtungen und Ergebnisse einer Sprachstandserhebung einordnen und interpretieren zu können (vgl. Kapitel 4.2 in dieser Arbeit).

Da die möglichen Einflüsse individuell unterschiedlich ausgeprägt sind und alle Bereiche der Sprache, d.h. auch alle Kompetenzbereiche des Faches Deutsch betreffen, erscheint es sinnvoll, diese Aspekte unabhängig von den einzelnen Verfahrensteilen zu betrachten. Dies erlaubt es, die Beobachtungen später bei der Auswertung aller Bereiche zur Interpretation heranzuziehen und die Ergebnisse im Gesamten in einen Zusammenhang zu bringen sowie einordnen zu können. Die beobachtbaren Aspekte ergeben sich aus den Ausführungen in Kapitel 2.2.3 dieser Arbeit, einige Aspekte wurden in Anlehnung an Knapp (2001) und Jeuk (2005) entwickelt.

Ein erster Bogen, der Informationen über die Sprachbiographie und den Sprachgebrauch der Schülerin/des Schülers erheben soll, ist gegliedert in die Kategorien Sprachbiographie, Sprachgebrauch und emotionaler Zugang, dieser hat zum Ziel, die möglichen Einflüsse der in Punkt 2.2.3 der vorliegenden Arbeit beschriebenen Faktoren bis zu einem gewissen Maße, zu erheben, damit die Ergebnisse aus den einzelnen Verfahrensteilen und auch Beobachtungen aus dem alltäglichen Unterricht unter Berücksichtigung dieser eingeordnet und interpretiert werden können. Zunächst werden allgemeine Daten wie das Kontaktalter, die Kontaktdauer sowie die Erstsprache der Schülerin bzw. des Schülers erfasst. Auch wird erhoben, ob die Schülerin/der Schüler schriftsprachliche Erfahrungen in der Zweitsprache hat und ob eine schriftsprachliche Sozialisierung durch einen Schulbesuch in der Erstsprache stattgefunden hat. Mit Fragen wie:

In welcher Sprache kommuniziert die Schülerin/ der Schüler zu Hause, mit den Eltern, mit den Geschwistern und in der Schule bzw. in der Freizeit? und Kann die Schülerin/ der Schüler zwischen den Sprachen ‚umschalten‘? und Kann die Jugendliche/ der Jugendliche von der einen in die andere Sprache übersetzen? sowie Kann der Schüler Mitschülern mit derselben Erstsprache bei Verständnisschwierigkeiten weiterhelfen? wird der Fokus auf den Sprachgebrauch der Lernerin oder des Lerner gerichtet. Hier gewinnt die Lehrkraft einen ersten Eindruck davon, wie häufig die verschiedenen Sprachen zum Einsatz kommen (Quantität) und wie sich die Schülerin/der Schüler in dieser ‚bewegt‘. Diese Informationen können Aufschluss darüber geben, ob es sinnvoll ist der Schülerin/dem Schüler ein erstsprachliches Wörterbuch an die Hand zu geben oder Texte und Bücher in der Erstsprache lesen zu lassen und ggf. auch zu verfassen.

Der zweite Bogen (SB2) legt den Fokus auf einzelne fachliche Aspekte und ist unterteilt in die verschiedenen Kompetenzbereiche. Hier wird der Gebrauch von Verben, Nomen, Pronomen und Präpositionen näher angeschaut. Er ersetzt nicht die einzelnen Verfahrensteile, sondern ergänzt diese, da er lediglich einige fachliche Aspekte wie die Verbstellung, die in der Forschung für Lernerinnen und Lerner mit Deutsch als Zweitsprache als Herausforderung beschrieben werden (vgl. Grießhaber 2010 & Kapitel 5.6 dieser Arbeit) nur grob in den Blick nimmt. Diese wird bspw. in den Verfahren zum mündlichen und schriftlichen Erzählen detaillierter betrachtet. Auch werden die semantischen Strategien, die beim Wortschatzerwerb eine wichtige Rolle spielen (vgl. Kapitel 5.6.1 in dieser Arbeit) und auch für das Verstehen in den Bereichen Hören und Lesen von großer Bedeutung sind in den Verfahren genauer in Betracht genommen. Dieser zweite Bogen dient der ersten Einschätzung und kann zusammen mit dem Screening (C-Test) Hinweise darauf geben, welche Kompetenzbereiche bei der einzelnen Schülerin bzw. dem einzelnen Schüler genauer angeschaut werden sollten. Eine genaue Betrachtung der einzelnen Kompetenzbereiche muss auf jeden Fall durch die verschiedenen Verfahrensteile erfolgen, bevor konkrete Aussagen über den Sprachstand einer Schülerin /eines Schülers gemacht werden können und eine geeignete Förderung konzipiert werden und stattfinden kann. Die Bogen SB 1 und SB 2 sind unabhängig voneinander einsetzbar, die Lehrperson entscheidet darüber, ob sie zuerst nur den ersten Bogen einsetzt und dann bereits mit Hilfe der einzelnen Verfahrensteile den Sprachstand in den einzelnen Kompetenzbereichen erhebt, oder sich zu-

nächst noch mit dem zweiten Bogen (mehrseitig) einen groben Überblick über die fachlichen Aspekte verschafft, bevor diese in den Verfahrensteilen zum Bereich Hören, Lesen, Schreiben (schriftliches Erzählen) und Sprechen (mündliches Erzählen) genauer erfasst werden.

Die meisten der Fragen können aus dem alltäglichen Umgang mit den Schülerinnen und Schülern durch Beobachtungen und aus Gesprächen beantwortet werden. Einige Aspekte sollte die Lehrkraft gezielt mit den Jugendlichen thematisieren sowie in Elterngesprächen erfragen. Dabei ist es wichtig, die Notwendigkeit dieser Einzelheiten und die Zielsetzung der Erhebung transparent zu machen.

6.4.2 C-Test als erstes Screening

Als Screening, welches erste sehr allgemeine Aussagen darüber zu lässt, ob bei einer Schülerin bzw. einem Schüler Sprachförderbedarf besteht oder nicht, ist der C-Test ein geeignetes Instrument, da er im Bereich des Fremdsprachenerwerbs ein weitverbreitetes Verfahren zur Erfassung der allgemeinen sprachlichen Kompetenz darstellt. Er gilt als der am gründlichsten erforschte Sprachtest und findet auch in adaptierter Form im Hinblick auf die Adressaten im Bereich Deutsch als Zweitsprache immer mehr Verwendung (Baur/Meder 1994; Baur/Spettmann 2007). Der C-Test ist ein Test, der aus 4-5 kurzen Texten besteht und bei dem nach einem bestimmten Tilgungsprinzip Stellen der vorhandenen Texte „beschädigt“ werden. Diese müssen von der Probandin/ dem Probanden nach dem Prinzip der reduzierten Redundanz⁴⁴ rekonstruiert werden. Der C-Test stellt eine Variante des Cloze-Testes dar. Dieser entstand, da beim Cloze-Test einige Schwächen wie die Länge des Testes, die wiederum die Textspezifität bedingt und damit die Testfairness sowie das Problem, dass aufgrund der exakten Bewertungsmethode diese Form des Testes auch für kompetente muttersprachliche Probanden zu schwierig waren, festgestellt wurden (vgl. Grotjahn 1992, S. 2). Das klassische Tilgungsprinzip beim C-Test sieht die Tilgung der zweiten Hälfte jedes zweiten Wortes eines Textes vor, wobei der erste und letzte Satz von der Tilgung ausgenommen

⁴⁴ Prinzip der reduzierten Redundanz: Zugrunde liegende Annahme > je kompetenter die Lernenden in einer Fremdsprache sind, desto besser können sie im Zuge einer konstruktiven und antizipatorischen Verarbeitung von Sprache Gebrauch von den natürlichen Redundanzen eines Textes machen und desto besser können sie den C-Test lösen (vgl. Klein-Barley 1985 und Grotjahn, Klein-Barley und Raatz im gleichen Bd.)

werden. Damit wird die Herstellung eines Kontextes für die Testperson möglich, die Voraussetzung für die Rekonstruktion der Lücken ist. Auch Eigennamen, Wörter mit nur einem Buchstaben, Zahlen und Abkürzungen bleiben bei der Tilgung unberücksichtigt, auch wird bei Wörtern, die aus einer ungeraden Buchstabenanzahl bestehen immer ein Buchstabe mehr gelöscht als erhalten bleibt. Wortverbindungen und Wörter mit Apostroph oder Bindestrich gelten bei der Zählung als ein Wort. Beachtet werden sollte dabei, dass in jedem Text gleich viele Tilgungen vorkommen und die Texte so angeordnet werden, dass die Schwierigkeit zunimmt (vgl. Grotjahn 1992, S. 3). Im Hinblick auf die in Kapitel 3.4 der vorliegenden Arbeit dargestellten testtheoretischen Gütekriterien Reliabilität, Validität und Objektivität gilt der C-Test als sehr zuverlässig. Er weist hohe Korrelationen mit Außenkriterien wie Schulnoten und Lehrereinschätzungen hinsichtlich des Sprachstandes und Ergebnissen mit anderen Sprachtests auf (vgl. z.B. Grotjahn 1992a; Jaschik 1992).

Baur und Meder (1994) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass mit dem C-Test ein hinreichend zuverlässiges Testverfahren zur Differenzierung globaler sprachlicher Fähigkeiten ausländischer Schüler/innen in Deutsch und der Muttersprache vorliegt. Dabei weisen sie jedoch auf die Problematik der Erstellung geeigneter C-Tests im Hinblick auf die Unterschiede der Strukturen verschiedener Sprachen sowie dem Wissen kulturspezifischer Unterschiede hin (vgl. Baur/Meder 1994).

Baur und Spettmann (2007 & 2008) beschreiben den C-Test im Bereich Deutsch als Zweitsprache als ein Verfahren, welches dazu geeignet ist

„valide Aussagen über den Grad der allgemeinen mit Lesen und Schreiben verbundenen Sprachfähigkeit der getesteten Schülerinnen und Schüler“
(Baur/Spettmann 2008, S. 96)

zu treffen. Sie betonen, dass die Schreibfertigkeit dabei nur eine untergeordnete Rolle spielt, da durch die vorgegebenen Texte das Schreiben gesteuert wird. Somit ist der C-Test nur bedingt dazu geeignet Aussagen über den Lernstand einer Schülerin bzw. eines Schülers im Bereich der Orthografie und der Morphosyntax zu treffen (vgl. Baur/Spettmann 2007, S. 95). Weiterhin sind sie der Meinung, dass der C-Test, wenn er im Hinblick auf bestimmte Teilfertigkeiten wie z.B. den Wortschatz oder die Grammatik konzipiert wird, als Instrument zur Sprachförderung eingesetzt werden kann (vgl. Baur/Spettmann 2007; 2008). Sie wendeten bei ihrer

Untersuchung ein verändertes Tilgungsprinzip gegenüber dem klassischen an, da sich die zweier Tilgung, welche in der Fremdsprachendidaktik bei erwachsenen Lernenden zum Einsatz kommt, bei Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I als zu schwierig herausstellte (vgl. Baur/Spettmann 2008, S. 432). Bei der Auswertung müssen vorab alle möglichen Lösungsvarianten einer Lücke genau bestimmt werden, damit eine eindeutige Wertung möglich ist. Baur und Spettmann schlagen vor, dass bei der Auswertung zwei Werte, nämlich zunächst der Richtig/Falsch-Wert, „*der aus der Menge der semantisch, orthografisch und grammatikalisch korrekt ergänzten Lücken*“ besteht und als Ergänzung der Worterkennungswert, welcher „*sich aus der Menge der semantisch korrekt ergänzten Wörter*“ ergibt, ermittelt werden. Der erste ermöglicht es Aussagen

„über den Grad der allgemeinen sprachlichen Kompetenz [...] im Lesen und Textverstehen sowie hinsichtlich der grammatikalischen und orthografischen Fähigkeiten“ zu treffen. Der zweite Wert „erfasst die rezeptive sprachliche Kompetenz [...]“ (vgl. Baur/Spettmann 2007, S. 97ff)

der Schülerinnen und Schüler (vgl. Baur/Spettmann 2007, S. 97ff). Um Aussagen treffen zu können, die den individuellen Förderbedarf betreffen, ist die Betrachtung des Differenzwertes zwischen den beiden vorher genannten Werten notwendig. Dieser Differenzwert zeigt das Verhältnis zwischen den rezeptiven und produktiven sprachlichen Fähigkeiten einer Schülerin/eines Schülers und muss immer individuell interpretiert werden (vgl. Baur/Spettmann 2007).

Für das vorliegende Forschungsprojekt bietet der C-Test somit genau das, was die Forschungsgruppe sich für ein erstes Screening vor der detaillierten Betrachtung der einzelnen Kompetenzbereiche wünscht. Den Lehrkräften die Möglichkeit zu geben, Aussagen darüber zu treffen, ob ein Förderbedarf bei einer Schülerin bzw. einem Schüler vorliegt. Er ermöglicht es nicht, so zeigen die eben gemachten Ausführungen, den genauen Förderbedarf in den einzelnen Kompetenzbereichen detailliert zu beschreiben. Dies ist allerdings auch nicht Ziel dieses ersten Screenings für das der Forschungsarbeit zu Grunde liegende Gesamtverfahren, da der detaillierte Förderbedarf in den einzelnen Verfahrensteilen ermittelt wird.

Im FISA -Projekt stellt die Konzeption des C-Testes ein Teilprojekt (siehe Kapitel 6.1.1) dar, welches von Birgit Dürrstein im Rahmen einer Masterarbeit bearbeitet

wurde⁴⁵. Zunächst wurden, wie in der Literatur zur Konstruktion von C-Test vorgeschlagen (vgl. Grotjahn 1992 und Baur/Spettmann 2008), von der Projektgruppe zehn in sich geschlossene, für die Zielgruppe geeignete Texte erstellt, die „*dem anzunehmenden Weltwissen der Probanden entsprechen*“ (Baur/Spettmann 2008, S. 431) und nach dem von Baur und Spettmann für die Sekundarstufe adaptierten vorgeschlagenen Tilgungsprinzip (die zweite Hälfte jedes dritten Wortes) beschädigt (vgl. Baur/Spettmann 2008, S. 432). Diese wurden einer Gruppe von erwachsenen Muttersprachlern vorgelegt, um wie von Grotjahn vorgeschlagen, schwierige Texte und akzeptable Lösungsvarianten zu ermitteln (vgl. Grotjahn 1992, S. 4f). Es stellte sich heraus, dass es zwei nicht eindeutig lösbare Lücken gab, wobei entschieden wurde, dass eine dieser Lücken beibehalten und die möglichen Lösungsvarianten in die Auswertung einbezogen wurden und die zweite durch Umstellung eines Satzes geändert wurde (vgl. Dürrstein 2013, S. 59). Anschließend gingen diese Texte in die Pilotierung ein, die als Ziel hatte, vier bis fünf Texte für die Hauptuntersuchung und schließlich für die Endversion des C-Tests zu ermitteln. Errechnet wurde hier die Schwierigkeit, die Trennschärfe und die Reliabilität der einzelnen Texte (vgl. Dürrstein 2013, S. 60). Bei dieser Pilotierung stellte sich heraus, dass sechs der zehn Texte geeignet sind. Diese gingen in die Endversion ein, zuvor wurden allerdings noch einige Modifikationen an den vorhandenen Lücken vorgenommen. Bei der Hauptuntersuchung erwies sich ein Text innerhalb des gesamten C-Tests als nicht konstruktvalid, dies stellte sich bei der durchgeführten Rasch-Skalierung⁴⁶ heraus, auch dieser wird aus der endgültigen Version entfernt (vgl. Dürrstein 2013, S. 66). Die übrigen Texte sind dazu geeignet, Aussagen über den allgemeinen Sprachstand der Schülerinnen und Schüler zu treffen. Es zeigt sich, dass zwischen der Gruppe der Schülerinnen und Schüler

⁴⁵ Die ausführliche Darstellung der Konzeption des C-Tests und der damit verbundenen Untersuchung sind Grundlage der unveröffentlichten Masterarbeit von Birgit Dürrstein. Eine Zusammenfassung ist nachzulesen unter: Dürrstein, Birgit (2013): Konzeption eines C-Tests als Screening. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 53- 71.

⁴⁶ Bei einem C-Test sind die einzelnen Lücken stark voneinander abhängig, da sie inhaltliche und sprachliche Beziehungen untereinander aufweisen. Sie sind nicht wie üblich als Einzelitems zu betrachten, sondern der Text muss als Ganzes als sogenanntes Testlet oder „Superitem“ betrachtet werden und auch so analysiert werden. D.h. ein C-Test wird als Item mit $m+1$ Itemwerten betrachtet und kann verschiedene Werte annehmen (M = Anzahl der Lücken). Somit stellt das Antwortformat von C-Tests besondere Anforderungen an testanalytische Modelle und Berechnungen. Um diesen gerecht zu werden, bieten sich Item-Respons-Modelle an (vgl. Eckes/Grotjahn 2006, S. 173f). Die Daten aus dem beschriebenen Projekt wurden mit dem diskreten Ratingskalenmodell RSM rasch-skaliert (vgl. Dürrstein 2013, S. 57). Eine ausführliche Darstellung der berechneten Ergebnisse ist zu finden in Dürrstein 2011.

ohne Migrationshintergrund und der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund ein signifikanter Unterschied besteht. Die zweite Gruppe schneidet im Hinblick auf den Richtig/Falsch-Wert mit fast einer Standardabweichung schlechter ab als die erste. Dabei zeigt sich, dass die Streuung bei der zweiten Gruppe höher ist als bei Schülerinnen und Schüler ohne Migrationshintergrund, wobei bei beiden Gruppen die minimalen Werte so liegen, dass es in beiden Gruppen Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf gibt (vgl. Dürrstein 2013, S. 63ff).

Somit gelang es, einen auf die Zielgruppe abgestimmten, für Lehrkräfte gut anwendbaren, trennscharfen und reliablen C-Test zu konzipieren. Mit diesem können allerdings nur begrenzt Aussagen über den Förderbedarf getroffen werden. Um eine detaillierte Einsicht in den Lernstand der Schülerinnen und Schüler bezogen auf die einzelnen Kompetenzbereiche zu bekommen, ist es notwendig die Kompetenzen in den jeweiligen Bereichen genauer anzuschauen.

6.4.3 Verfahren für den Bereich Sprechen (mündliches Erzählen)

Das Verfahren zum Bereich Sprechen wurde von Stefan Jeuk und Irene Reeb-Ramos, die dies im Rahmen ihrer Magisterarbeit leistete, konzipiert. Es besteht aus einer Bilderfolge von 8 Bildern als **Erzählanlass**, die in der richtigen Reihenfolge dargeboten werden, einem Beobachtungsbogen, indem die Äußerungen der Schülerin/des Schülers sowie der Lehrperson festgehalten werden und einem zweiseitigen **Analysebogen**, der unterschiedliche Untersuchungsebenen in den Blick nimmt. Aufgrund der Anforderungen nach Ökonomie und geringem Zeitaufwand stand nicht die Vollständigkeit der Aspekte im Vordergrund, sondern die Bereiche, die sich als gute Indikatoren für die Einschätzung des Sprachstandes eignen und Bereiche, die gerade für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, als schwierig erweisen (vgl. Reeb-Ramos/Jeuk 2015, S. 79 & Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit).

Der Schwerpunkt liegt dabei auf morphologischen und syntaktischen Qualifikationen sowie auf in Ansätzen diskursiven Qualifikationen (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 74). Als Grundlage für die Erzählung wurde von Jeuk/Reeb-Ramos be-

wusst eine Bilderfolge gewählt, auch wenn bekannt ist, dass Jugendliche mit hoher Sprachkompetenz durch diese in ihrem Sprachfluss eher eingeschränkt werden. So zeigt bspw. die Untersuchung von Jeuk, dass sich Bilderfolgen zur Erhebung sogenannter spontaner Sprachdaten bewährt haben (Jeuk 2010, S. 128). Bildfolgen sind als Erzählanlass gerade im Bereich der Zweitsprachendidaktik gut etabliert, da sie geeignet sind, auch von Lernerinnen und Lernern mit geringen sprachlichen Fähigkeiten im morpho-syntaktischen Bereich, viele Äußerungen zu elizitieren (vgl. Jeuk 2010, S. 128), auch wenn einige Schülerinnen und Schüler durch die Vorgabe der Bilder eher auf der Ebene der Bildbeschreibung bleiben (vgl. Becker 2011). Becker (2011) konstatiert in ihrer Untersuchung, dass bei Nacherzählungen von Bildergeschichten gerade bei jüngeren Kindern und Jugendlichen nicht davon ausgegangen werden kann, dass der Inhalt immer kognitiv von diesen verstanden wurde. So kann bei einer mangelnden Erzählkompetenz nicht einfach auf fehlende narrative Kompetenzen geschlossen werden. Meist benötigen jüngere Lernerinnen und Lerner ihre kognitiven Kapazitäten zur Verarbeitung der Inhalte, sodass die narrativen Fähigkeiten verdeckt bleiben (vgl. Becker 2011, S. 199). Dennoch zeigt sich, dass bei älteren Kindern die Erzählungen deutliche Entwicklungsschritte aufweisen (vgl. Becker 2011).

Mit einer für alle gleich vorgegebenen Bilderfolge kann den Anforderungen der Lehrkräfte und den Gütekriterien Rechnung getragen werden, eine gewisse Vergleichbarkeit in der Auswertung zu gewährleisten (vgl. Kapitel 6.3. in dieser Arbeit). Im Hinblick auf die Handreichungen ist es somit möglich konkrete Hinweise und Interpretationsvorschläge für die durchführende Lehrkraft zu formulieren.

Grundsätzlich kann mit den Analysebogen aber auch jede andere Erzählung ausgewertet werden, wobei jedoch zu beachten ist, dass die Darbietung der Bilder in der richtigen Reihenfolge vorgegeben wird (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 84).

Die gewählte Bilderfolge stellt eine klassische „wer zuletzt lacht, lacht am besten“ Geschichte in Form einer Fabel dar und wurde für das Verfahren von Irene Reeb-Ramos gezeichnet. Sie orientiert sich an der Fabel *Fuchs und Storch* (von Rühmann, Karl; Roberti, Alessandra (2003): Zürich. Nord-Süd Verlag). Fabeln sind besonders gut geeignet, da diese Form einer Erzählung auch in anderen Kulturkreisen bekannt ist. Inhalt der Fabel in Kürze: In der Geschichte lädt der Fuchs den Storch zu sich nach Hause zum Essen ein. Er serviert dem Storch eine Suppe

in einem flachen Suppenteller. Für den Storch ist es mit seinem langen Schnabel nicht möglich, die Suppe aus diesem Teller zu essen. Er ist darüber sehr traurig und geht nach Hause. Der Fuchs freut sich über seinen Streich und glaubt den Storch reingelegt zu haben. Dieser will das Ganze aber nicht auf sich sitzen lassen und lädt den Fuchs nun zu sich nach Hause zum Essen ein. Er serviert einen Eintopf mit Würmern und Insekten in einem hohen vasenähnlichen Gefäß. Der Fuchs kommt mit seiner kurzen Schnauze natürlich nicht in das Gefäß, um den Eintopf zu essen. Auch er ist darüber traurig. Außerdem ärgert er sich sehr darüber, dass der Storch ihn nun ebenfalls reingelegt hat.

Die Bilderfolge wird der Schülerin/dem Schüler mit der Aufforderung zu beschreiben, was sie/er auf den Bildern sieht, vorgelegt. Weiterhin wird darauf hingewiesen, dass die Beschreibung in Form einer Geschichte erzählt werden soll. Jeuk/Reeb-Ramos erwarten, dass die Schülerin/der Schüler zu jedem Bild mindestens zwei Äußerungen machen wird, da auf dem Bild jeweils zwei Protagonisten abgebildet sind⁴⁷. Die Erzählung der Schülerin/des Schülers sollte, so schlagen die Autoren vor, am besten digital aufgezeichnet werden, da dies für die spätere Auswertung hilfreich ist. Das Mitschreiben der Äußerungen sehen sie als eher ungeeignet an, da evtl. wichtige Äußerungen nicht richtig verstanden oder vergessen werden. Die Transkription der Erzählung, mit der Möglichkeit die Äußerungen später mehrmals anzuhören, hat sich als zuverlässiger erwiesen.

Im ersten Beobachtungsbogen (Transkript) geht es nun zunächst darum, dass die Äußerungen der Schülerin/des Schülers und auch die der Lehrperson, wenn diese für den Erzählverlauf von Bedeutung sind, eingetragen werden. Auf dem Bogen sind zu jedem Bild zwei idealtypische Äußerungen vermerkt. In einer weiteren Spalte werden die Schüleräußerungen und in einer anderen die Lehreräußerungen/-kommentare eingetragen. Es können aber auch wichtige Beobachtungen, die während des Gesprächs gemacht wurden und als wichtig für die Auswertung erscheinen, vermerkt werden. Wichtig am Ende der Erzählung ist es, dass die Lehrperson eine der beiden vorgegebenen Abschlussfragen stellt. Darüber kann ein kurzes Gespräch geführt werden, indem die Lehrkraft evtl. versucht noch fehlende Aspekte aufzugreifen oder Unklarheiten in der Erzählung auszuräumen. Es kann aber auch sein, dass keine oder nur wenige Äußerungen zu dieser Abschlussfrage

⁴⁷ Ob diese Vermutung bestätigt wird, wird im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Erprobungsstudie in Kapitel 7 genauer erläutert.

formuliert werden. Welche der beiden Fragen gestellt wird, hängt vom Verlauf der Erzählung der Schülerin/des Schülers ab. Zu erwarten ist, dass die Schülerinnen und Schüler auf diese Fragen mit einem Satz mit einer Verbendstellung antworten werden (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S.84). Bei der Eintragung der Schüleräußerungen sollte zunächst nach Pausen und Redewechsel gegliedert werden, wobei zwischen Einwortäußerungen und Satzäußerungen unterschieden wird. Jeuk/Reeb-Ramos schlagen vor, dass

„alles, was sich um ein Verb gruppiert, [...], was als Satz oder Teilsatz gewertet werden kann, als Äußerung in eine eigene Zeile geschrieben [wird]. Satzzeichen (.,!?) sind als intonatorische Zeichen zu verstehen und nicht nach den grammatischen Regeln zu setzen.“ (Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 84f).

Im Anschluss werden die Äußerungen nach verschiedenen Ebenen ausgewertet. Als erstes werden Aspekte der Gesprächskompetenz in den Blick genommen, da es, wie die Ausführungen in Kapitel 5 dieser Arbeit zeigen, noch kein einheitliches Modell gibt, werden einzelne Aspekte wie:

- der Bezug der Äußerungen zu den Bildern
- der Umgang mit der Reihenfolge der Bilder
- die Initiative während des Gesprächs
- die Flüssigkeit des Sprechens
- die Anschlusskommunikation
- die Verknüpfung der Äußerungen
- die emotionale Markierung

näher betrachtet.

Im zweiten Schritt wird die Wortstellung im Satz angesehen. Die Aneignung dieser erfolgt wie in 5.6 beschrieben nach einer bestimmten Reihenfolge (vgl. Gießhaber 2010). Hier geht es zunächst nur darum zu beobachten, wie viele Sätze die Schülerin/der Schüler mit der Verbzweitstellung, der Verbendstellung, der Verbklammer oder der Inversion produziert und mit welcher Antwort die Schülerin bzw. der Schüler die Abschlussfrage beantwortet. Auch bei dieser steht neben dem Inhalt im Vordergrund, welche Verbstellung hier verwendet wurde. Erst im nächsten

Schritt wird die Formbildung des Verbs beleuchtet. Hier kommt es darauf an, ob und wie es der Schülerin/dem Schüler gelingt, regelmäßige und unregelmäßige Verbformen zu bilden. Auch steht die Bildung der Perfektformen und Plusquamperfektformen mit den Hilfsverben *haben* und *sein* im Blickpunkt, wobei auch auf die dominante Erzählzeit geschaut wird. Der nächste Analyseschritt betrifft die Nominalgruppe, da die korrekte Genus-Kasuzuordnung eine der Schwierigkeiten beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache darstellt (vgl. Kapitel 5.6 dieser Arbeit). Hier geht es darum zu analysieren, ob die Schülerin oder der Schüler Artikel verwendet und ob diese im Zusammenhang mit dem Nomen im korrekten Geschlecht stehen. Außerdem wird die Verwendung des richtigen Kasus beobachtet. Eine weitere Schwierigkeit ist die korrekte Verwendung von Präpositionen, diese wird im sich anschließenden Analyseschritt beobachtet. Abschließend rückt der Wortschatz ins Zentrum der Beobachtung. Hier interessiert zum einen, welchen Wortschatz die Schülerin/der Schüler verwendet, aber auch wie sie/er mit Wortschatzlücken umgeht, d.h. welche und ob überhaupt semantische Strategien (wie bspw. das Umschreiben oder Ersetzen) Verwendung finden.

Die Auswertung

Die Auswertung des zweiseitigen Analysebogens erfolgt, nachdem die Transkription der Schüleräußerungen erfolgt ist, in erster Linie durch Ankreuzen in eine vorgegebene dreistufige verbalisierte Skala, welche allerdings für die einzelnen Aspekte unterschiedlich ausfallen (z.B. nein, manchmal, öfter/ nein, manchmal, ja/ nein, manchmal, meist oder nie, manchmal, öfter/ kaum, teilweise, häufig oder andere). Außerdem ist bei jedem Aspekt noch Platz für Bemerkungen, die in Form von kurzen Notizen eingetragen werden können, vorgesehen. Die verbalisierten Äußerungen sind jeweils mit Ziffernwerten (z.B.: kaum (0), teilweise (1), häufig (2)) versehen, die es ermöglichen am Ende, wenn alle Aspekte berücksichtigt wurden, festzustellen, welche Tendenz die Entwicklung nimmt.

Die Ziffernwerte, so betonen die Autoren, sind auf keinen Fall als Punktwerte zu verstehen, die am Ende der Auswertung zusammen addiert werden sollen. Es geht lediglich darum zu erkennen, ob bei der Mehrzahl der Aspekte die verbalisierten Formulierungen mit der Tendenz 0, 1 oder 2 für die Äußerungen der Schülerin/des Schülers angekreuzt wurden, um dann Aussagen über den individuellen

Stand der Entwicklung zu treffen. Es geht nicht um einen Gesamtwert, der am Ende dazu führt, dass die Schülerleistungen untereinander verglichen werden.

6.4.4 Verfahren für den Bereich Schreiben (schriftliches Erzählen)

Das Verfahren zum Schreiben (Texte schreiben) für das FISA- Projekt wurde konzipiert von Joachim Schäfer und besteht aus zwei Teilen. Zum einen aus einem **Schreibanlass** bestehend aus unterschiedlichen Bildimpulsen, die vorrangig fantastische Erzählungen auslösen sollen⁴⁸. Für den Bereich des Schreibens wurde der Schwerpunkt auf das schriftliche Erzählen gelegt. Aus den vorangegangenen Ausführungen in Kapitel 5 wird deutlich, dass sich Jugendliche beim Verfassen von Texten stark an dem ihnen bekannten Muster aus mündlichen Erzählungen orientieren und dabei ihre subjektive Perspektive wiedergeben. Gerade für Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, hat sich die Phantasieerzählung als geeignete Textform erwiesen, da durch das Zurückgreifen auf bekannte Geschichtenmuster eine Entlastung stattfindet (vgl. Becker-Mrotzek/Böttcher 2006, S. 69f). Die sich ergebende Entlastung setzt Kapazitäten im Planungsprozess frei, die für die Gestaltung grammatischer Strukturen und im Bereich des Wortschatzes sowie der Verwendung von Kohäsionsmitteln genutzt werden können (vgl. Grießhaber 2010a, S. 215f; Becker 2011, S.141ff).

Die Schülerin bzw. der Schüler kann aus den vorgegebenen Impulsen wählen. Dabei hat sie/er die Wahl zwischen drei Zeichnungen und zwei Fotografien. Bei den Zeichnungen wurde darauf geachtet, dass diese sich für die Beschreibung eines möglichen Wendepunktes in einer Erzählung eignen, während auf den Fotos eine Burgruine, als möglicher Ort einer Erzählung und ein Vogel als möglicher Protagonist zu sehen sind (vgl. Schäfer 2013, S. 103f). Die Bildimpulse des Schreibanlasses dienen nur als Anstoß zum Auslösen eines Schreibprozesses bei den Schülerinnen und Schülern. Ziel ist es zu erfassen, inwieweit eine angemessene Erzählung verfasst werden kann, deshalb ist es nicht notwendig, dass von den Jugendlichen alle Aspekte des Bildimpulses berücksichtigt werden (vgl.

⁴⁸ In Kapitel 7 werden die Ergebnisse der Erprobungsstudie dargestellt, dort wird auch erläutert, ob sich die Bildimpulse tatsächlich dazu eignen die Schülerinnen und Schüler zum Schreiben fantastischer Erzählungen anzuregen.

Schäfer 2013, S. 103). Es wurden bewusst keine Bildergeschichten als Schreibanlass gewählt, da diese bereits eine Erzählstruktur vorgeben würden und häufig nur die Sachverhalte, die auf den Bildern zu sehen sind, wiedergegeben werden (vgl. Quasthoff 1983). Es schließen sich verschiedene **Analysebogen** (Textanalyse) an, die zunächst eine globale Einschätzung der Leistungen (Teil A&B) und in einem zweiten Schritt eine genaue Analyse und Beschreibung der Leistungen einer Schülerin/eines Schülers ermöglichen (Teil C 1-7). Die Lehrperson entscheidet, ob sie nur die Bogen zur globalen Einschätzung der Leistungen verwendet oder auch einen detaillierteren Blick auf die Leistungen werfen möchte. Zum anderen enthält das Verfahren noch einen **Gesprächsanlass** für ein Schreibgespräch in Form eines fertigen Schreibprodukts, das von der Schülerin/dem Schüler nach bestimmten Fragestellungen beurteilt werden soll. Auch hierzu wurden Analyseraster (Gesprächsanalyse) konzipiert, die zur Erhebung der Vorstellungen der Schülerin/des Schülers zur Textqualität und Schreibstrategien dienen.

Begonnen werden sollte mit dem Schreibanlass, wobei der produzierte Text zunächst mit Hilfe der Raster zur globalen Einschätzung des Textes analysiert werden sollte. Dazu steht zunächst ein erstes Raster (Teil A) „Charakterisierung des Textes“ zu Verfügung. Hier geht es darum, den Text einer Textsorte zuzuordnen, die erzählerischen Merkmale zu beschreiben und einzuschätzen, ob Bezüge zur Herkunftskultur zu erkennen sind und zu entscheiden, ob die Erzählung vollständig ist oder abgebrochen wirkt. Diese Einschätzungen können bei der weiteren Analyse wieder herangezogen werden und dienen dazu, die Aussageabsichten und Gestaltungswünsche der Verfasserin bzw. des Verfassers verstehen zu können (vgl. Schäfer 2013, S. 105). In das zweite Raster (Teil B) „Global Einschätzung des Textes“ sollen zu den Bereichen *Erzählstruktur und Inhalt, Aufbau des Textes, Satzstellung, Satzbau und Verknüpfung von Sätzen, Wortschatz, Wortformen und Flexion (Beugung) von Wörtern* Eindrücke notiert werden. Hier soll, da die einzelnen Verfahrensteile und somit das Gesamtverfahren einen wie von Bredel beschriebenen „ressourcenorientierten- deskriptiven“ Blick auf die Schülerleistungen richten (vgl. Bredel 2007, S. 78), nach den förderdiagnostischen Fragestellungen nach Dehn wie unter Punkt 6.5 dieser Arbeit beschrieben, vorgegangen werden (vgl. Dehn/Hüttis-Graf 2006, S. 18). Wenn sich anhand dieser Globaleinschätzung kein besonderer Förderbedarf feststellen lässt, kann an dieser Stelle die weitere Analyse unterbrochen werden. Schäfer empfiehlt allerdings den Ein-

satz der Profilanalyse nach Grießhaber (Bogen C4), um den ersten „*Eindruck hinsichtlich des Stands der Sprachaneignung im Hinblick auf Satzmodelle des Deutschen abzusichern*“ (vgl. Schäfer 2013, S. 105). Für die weitere Analyse stehen 7 weitere Raster zu Verfügung, die eine genauere Betrachtung der Bereiche

- Erzählkompetenz – strukturell
- Erzählkompetenz – stilistisch
- Textstruktur (Kohäsion)
- Satzstellung/Satzbau
- Wortschatz
- Morpho-syntaktische Strukturen der Wortgruppen
- Orthographische Leistungen

vorsehen. Die Lehrperson kann entscheiden, ob alle diese Raster zum Einsatz kommen oder Schwerpunkte gesetzt werden und nur einzelne Raster zur Analyse herangezogen werden. Die Eintragung erfolgt entweder über eine dreistufig verbalisierte Skala mit den Stichworten angemessen, nicht angemessen und nicht gelungen, wobei bei den beiden ersteren je zwei Möglichkeiten zum Ankreuzen vorgesehen sind oder über die Eintragung von Notizen, die sich auf bestimmte Fragestellungen wie „Ist das Merkmal vorhanden?“, „Ist das Merkmal angemessen gestaltet?“, „Gibt es originelle Ausgestaltungen des Merkmals?“, „Was ist an den Merkmal nicht angemessen gestaltet?“ beziehen. Auch sind für den Bereich der Satzstellung und der Fehleranalyse Raster vorgesehen, bei denen lediglich die Anzahl der vorkommenden Aspekte (Fehlerart oder Satzstellung) eingetragen wird.

Im zweiten Teil, der Gesprächsanalyse, sollen die Vorstellungen zu Textqualität und Schreibstrategien einer Schülerin/ eines Schülers erhoben werden. Diese Informationen können aus Produktanalysen nur bedingt entnommen werden, da diese auf der Ebene der Metakognition angesiedelt sind. Für das Überarbeiten und Beurteilen von Textqualität ist eine gewisse Distanz zum Text notwendig. Erst in Gesprächen über Texte von anderen können verschiedene Realisierungsmöglichkeiten thematisiert werden und so Schreibstrategien entwickelt und Textkompetenz aufgebaut werden (Sieber 2003, S. 219f). Die Distanz ist in diesem Falle

dadurch gegeben, dass der zu besprechende Text nicht von der Schülerin/ dem Schüler stammt, die mit der/dem das Gespräch geführt wird. Es finden sich zwei Analysebogen: zum einen ein Raster, in dem verschiedene Analyseebenen (Spalte 1) mit möglichen Merkmalen, die im Gespräch eine Rolle spielen können, aufgelistet sind (Spalte 2). Diese Ebenen stellen die gleichen dar, die auch bei dem Schreibanlass (Teil B) untersucht werden. Im Gespräch sollten besonders die thematisiert werden, die der Schülerin/dem Schüler auch bei dem eigenen Schreibprodukt Schwierigkeiten bereitet haben. Dazu können in einer weiteren Spalte die Äußerungen der Schülerin bzw. des Schülers festgehalten werden und auch vermerkt werden, welche Aspekte von der Lehrperson angesprochen wurden. Zum anderen gibt es ein Raster, in das im Anschluss an die Analyse Notizen zur Einschätzung der Schreibkompetenz eingetragen werden und die geeigneten Fördermaßnahmen formuliert werden. Für die Auswertung ist es wichtig, die Einschätzungen der beiden Analysen (Schreibanlass und Gesprächsanlass) miteinander zu vergleichen. Die Frage ist, ob die Schülerin/der Schüler im Gespräch über Schreibstrategien sprechen kann und über eine angemessene Vorstellung von Textqualität verfügt und diese nur im eigenen Text nicht angemessen einsetzen kann. Dann kann hier die Förderung ansetzen. Den Schülerinnen und Schülern, die nicht über angemessene Vorstellungen von Textqualität verfügen und denen keine Schreibstrategien bekannt sind, müssen zunächst erst Kategorien für Textqualität näher gebracht werden (vgl. Schäfer 2013, S. 108). Für die Förderung beschreibt Schäfer „zur Orientierung“ drei Typen von Schülerinnen und Schülern und formuliert für diese Hinweise für eine mögliche Förderung. Er weist allerdings auch darauf hin, dass diese Typen nicht immer in der ‚Reinform‘ vorkommen und „es zu keiner Etikettierung kommen soll“. Im Schulalltag muss die Lehrperson dann entscheiden, welche konkreten Fördermaßnahmen in welchen Bereichen angebracht wären (vgl. Schäfer 2012, S.231; Schäfer 2013, S. 101).

- Typ 1 kann grundsätzlich eine schriftliche Erzählung strukturieren, allerdings zeigen sich Schwierigkeiten beim Wortschatz, bei der Satzverknüpfung, bei der Flexion und der Orthografie.
- Typ 2 beherrscht grundsätzlich die Grammatik des Deutschen und verfügt über einen einfachen Wortschatz. Verwendet werden zu wenig differenzier-

te und verallgemeinernde Begriffe. Auch entspricht die Struktur des Textes noch nicht den Erwartungen an eine Erzählung.

- Typ 3 kann keine oder nur rudimentäre Texte in der Zweitsprache verfassen und schreibt auch in der Erstsprache nur knappe oder gar keine Texte.

(vgl. Schäfer 2013, S. 101f).

In der Erprobungsstudie kamen die Schreibanlässe und die dazugehörigen Analysebogen zum Einsatz. Der Gesprächsanlass war zum Zeitpunkt der Erprobungsstudie noch in der Konzeption, deshalb werden später unter Punkt 7 nur die Ergebnisse zu den Schreibanlässen und Analysebogen dargestellt.

6.4.5 Verfahren für den Bereich Lesen (Leseverstehen)

Das Verfahren und seine Subtests

Wie die Ausführungen in Kapitel 5.3 der vorliegenden Arbeit zeigen ist der Bereich *Lesen* ein sehr komplexer, bei dem sehr viele Teilkompetenzen eine Rolle spielen. Dies spiegelt sich in dem Verfahren zum Lesen wider. Konzipiert wurde dieses von Florian Hiller, es besteht aus fünf Subtests:

- Wortschatztest vor dem Lesen
- Lesetext
- Multiple-Choice-Aufgaben
- Steckbriefaufgabe
- Wortschatztest nach dem Lesen

Der **Wortschatztest** vor und nach dem Lesen ist jeweils derselbe, er besteht aus insgesamt acht Teilaufgaben und ist in zwei Teile untergliedert. Der erste Teil dient dazu, das Verständnis von Wörtern, die im Text vorkommen, anhand von Bildern zu überprüfen. Hier müssen je drei ähnliche Begriffe dem jeweils passenden Bild zugeordnet werden. Überprüft wird hier in erster Linie, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind kleine/feine Bedeutungsunterschiede bzw. -nuancen zu erkennen (vgl. Hiller 2013, S. 138). So müssen in der ersten Aufgabe die Begriffe *erstaunt sein*, *lächeln* und *lachen* Abbildungen, die Menschen zeigen, die jeweils einen der passenden Gesichtsausdrücke darstellen, zugeordnet wer-

den. In dieser Aufgabe stammt nur der Begriff *lächeln* aus dem Text, dort ist die Rede davon, dass ein Hund lächelt. Bei einer weiteren Teilaufgabe stammen nur zwei der Begriffe aus dem Text: *weinen*, *schreien*. Der Begriff *flüstern* wurde hinzugefügt. Bei zwei anderen Teilaufgaben stammen alle Begriffe aus dem Text, diese müssen ebenfalls den richtigen Abbildungen durch das Notieren der richtigen Buchstaben zugeordnet werden. Im zweiten Teil des Wortschatzsubtests muss zu insgesamt vier Begriffen das jeweils passende Synonym gefunden werden. Dazu stehen pro Begriff je drei mögliche Lösungen zur Auswahl und die Schülerinnen und Schüler müssen durch das Verbinden des vorne stehenden Begriffs und eines Synonyms aus der vorgegebenen Auswahl die richtige Lösung kennzeichnen. Die Lösungen werden nach der Bearbeitung eingesammelt und derselbe Test (auf einem neuen separaten Arbeitsblatt) wird den Schülerinnen und Schülern nach dem Lesen des Textes und Bearbeiten der Multiple-Choice Aufgaben und der Steckbriefaufgabe erneut ausgehändigt.

Die Aufgabe zum **Lesetext** „Winn-Dixie“ (aus: DiCamillo, Kate (2000): Winn-Dixie. München. Deutscher Taschenbuchverlag), der auf eine DIN-A4-Seite zweispaltig abgedruckt ist und ca. 790 Wörtern enthält, besteht zunächst darin, diesen leise (jede Schülerin/jeder Schüler für sich) zu lesen. Der Text bleibt während der anschließenden Bearbeitung der Multiple-Choice-Aufgaben den Schülerinnen und Schülern präsent, deshalb wird ihnen freigestellt, diesen mit Hilfe verschiedener Strategien, wie z.B. Unterstreichen oder Verfassen von Notizen, aufzubereiten. Sie können jederzeit im Text nachlesen und diesen zur Bearbeitung der Aufgaben heranziehen. Somit steht hier die Überprüfung des verstehenden Umgangs mit Texten und nicht das langfristige Memorieren von Textinhalten im Vordergrund (vgl. Hiller 2013, S. 140). Der Text bezieht sich auf einen Jugendroman und stellt einen Auszug aus diesem dar. Optisch ist er zweigeteilt, ein kurzer, kursiv und fett gedruckter Teil stellt eine Art Einführung in die Gesamthandlung dar, hier wird der Kontext der Handlung beschrieben. Dieser Teil ist für die Bearbeitung der Aufgaben insofern relevant, als das die hier gegebenen Informationen später für die Beantwortung als Kontextwissen, aus dem Schlüsse gezogen werden können, wichtig sind. Anschließend folgt der in normaler Schriftform abgedruckte Auszug aus dem Jugendroman.

Im Text geht es darum, das India, aus deren Perspektive der Text als Ich-Erzählung dargestellt wird, von ihrem Vater in einen Supermarkt geschickt wird,

um Lebensmittel zu kaufen. Dort trifft sie einen streunenden Hund, der im Supermarkt ein großes Tohuwabohu veranstaltet. Er rennt durch den Supermarkt, dabei landen durch seinen umherwedelnden Schwanz zahlreiche Lebensmittel auf den Boden. Der Filialleiter und seine Angestellten versuchen verzweifelt den Hund einzufangen. India glaubt, der Hund lächle sie an, sie hat Mitleid mit ihm und behauptet, bevor der Hund eingefangen werden kann, dass es ihr Hund wäre. Sie ruft ihn zu sich und nennt dabei den erst besten Namen, der ihr einfällt - Winn Dixie. Dies ist der Name des Supermarktes, doch der Hund reagiert darauf. Somit kommt er glimpflich aus dieser Situation heraus. India stellt beim Herausgehen aus dem Supermarkt fest, dass der Hund sehr schlimm aussieht, allerdings findet sie Gefallen an ihm und nimmt ihn schließlich mit nach Hause.

Die sich an den Text anschließenden zehn „**Fragen zum Text**“ bestehen zum größten Teil aus Multiple-Choice-Aufgaben (acht Aufgaben), bei denen die Schülerinnen und Schüler aus jeweils vier Antwortmöglichkeiten die richtige Lösung finden müssen. Eine Aufgabe stellt eine halboffene Frage dar, bei der ein vorgegebener Satzanfang frei ergänzt werden muss. Eine weitere Aufgabe bezieht sich auf die Handlungsschritte des Textes, diese sind ungeordnet und müssen durch die richtige Nummerierung in die korrekte Reihenfolge gebracht werden. Die Aufgaben wurden verschiedenen Kategorien⁴⁹ zugordnet. Dabei wurden die Kategorien in Anlehnung an die Subskalen der PISA-Studie formuliert⁵⁰. Bei vier der Aufgaben (Aufgabe 1, 2, 4, 8) müssen von den Schülerinnen und Schülern Einzelinformationen im Text lokalisiert werden, diese sind somit in Anlehnung an die PISA-Studie 2000 der Kategorie *Informationen ermitteln* zuzuordnen. Drei Aufgaben (Aufgabe 3, 6, 7) sind der Kategorie *Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren* zuzuordnen. Sie erfordern von den Schülerinnen und Schülern das zueinander in Beziehung Setzen von Informationen. Eine Aufgabe (9) gehört der Kategorie *Reflektieren und Bewerten* an. Hier besteht die Leistung darin, dass die Jugendlichen über den Inhalt des Textes reflektieren müssen. Außerdem wurde die Kategorie *Textstruktur/Handlungsschritte* eingeführt, die so nicht bei PISA zu finden ist. Diese bezieht sich auf Aufgabe 5 und 10 im Verfahren. Bei diesen Fragen müssen

⁴⁹ In der vorliegenden Arbeit wird für die Zuordnung der Fragen der Begriff Kategorie verwendet, auch wenn in der PISA-Studie der Begriff Subskala verwendet wird.

⁵⁰ Die Subskalen der PISA-Studie wurden bereits in Kapitel 5.3.1 dieser Arbeit erläutert. In der vorliegenden Arbeit werden die Kategorien so benannt wie in der PISA-Studie 2000, da sich die etwas veränderten Formulierungen der PISA-Studie 2009 auch auf digitale Texte beziehen und in den Verfahren, die hier erläutert werden, keine digitalen Texte zum Einsatz kommen.

die Schülerinnen und Schüler den Inhalt des Textes in seiner zeitlichen Abfolge verstanden haben. Bei Aufgabe 10 müssen die einzelnen Textteile zusätzlich noch in die korrekte zeitliche Reihenfolge gebracht werden. Die Zuordnung der einzelnen Fragen zu den Kategorien wird zu einem späteren Zeitpunkt in der vorliegenden Arbeit noch einmal aufgegriffen (Kapitel 7.3.1.5 Reliabilität).

Im Folgenden wird eine tabellarische Übersicht der einzelnen Kategorien mit den dazugehörigen Fragen dargestellt. Eine ausführliche Darstellung der Fragen im Wortlaut mit den für die Beantwortung notwendigen Kompetenzen und den möglichen Schwierigkeiten erfolgt später in Kapitel 7 im Zusammenhang mit den Ergebnissen der Erprobungsstudie.

Kategorie (Subskala)	Kompetenz	Aufgabe aus Verfahren
Informationen ermitteln (explizit und implizit)	Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Informationen, die explizit (wörtlich) oder implizit (auch durch Umschreibung) enthalten sind, aus einem vorgegeben Text herauszusuchen. Dabei handelt es sich in erster Linie um unabhängige Einzelinformationen.	1,2,4,8
Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren	Die Schülerinnen und Schüler können den Text als Ganzes wahrnehmen und entwickeln ein allgemeines Textverständnis. Sie sind in der Lage, verschiedene Informationen in Beziehung zu setzen und daraus textbezogene Interpretationen zu formulieren.	3,6,7
Reflektieren und Bewerten	Die Schülerinnen und Schüler können den Text in seiner Gesamtheit verstehen und über den Inhalt unter Einbezug externen Wissens reflektieren.	9
Textstruktur/ Handlungsschritte	Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die einzelnen Handlungsschritte eines Textes in ihrer Reihenfolge zu nennen.	5,10

Tabelle 3: Aufgabenübersicht Verfahren zum Leseverstehen

An den Lesetext und die Fragen zum Text schließt sich eine **Steckbriefaufgabe** an. In dieser Aufgabe geht es darum, die allgemeine Strukturierungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, welche als wichtige Voraussetzung für das strukturierte Textverstehen angesehen wird, zu überprüfen (vgl. Hiller 2010, S. 281-287). Dieses Aufgabenformat setzt an den in Kapitel 5.3.2 dieser Arbeit beschriebenen Wissensbeständen Frames und Skripts an, die zur Strukturierung des (Vor-)Wissens und zur Bildung eines mentalen Modells des Textes beitragen. Die

Schülerinnen und Schüler müssen zu einem Rahmenstichwort (Einkaufszentrum) verschiedene Kategoriebegriffe (was man bei einem Einkauf macht; Mitarbeiter; Lebensmittelgeschäft; Bekleidungsgeschäft und Drogerie) mit dem jeweiligen passenden Beschreibungsinventar zusammen bringen (Ware aus dem Regal nehmen, an der Kasse bezahlen, Lagerarbeiter, Kassiererin, Gemüse, Fisch, Hose, Bluse, Haarpflegemittel, Lippenstift). Dazu sind auf dem Arbeitsblatt eine Arbeitsanweisung, ein ausgefülltes Beispiel und für jede Kategorie ein vorgegebenes un- ausgefülltes Schema abgedruckt, in das die jeweiligen Begriffe eingetragen werden müssen. Die Leistung besteht hier zum einen darin, die jeweils zusammen passenden Begriffe zu finden und diese dann noch in eine Hierarchie/Struktur zu bringen.

Die Auswertung

Die Auswertung für die einzelnen Subtests erfolgt jeweils über Punktwerte, dabei ist die Bepunktung unterschiedlich.

Wortschatztest vor dem Lesen	Fragen zum Text	Steckbrief	Wortschatztest nach dem Lesen	Gesamtverfahren
10 Punkte (6/4)	10 Punkte	10 Punkte	10 Punkte(6/4)	40 Punkte

Tabelle 4: Bepunktungsübersicht Verfahren zum Leseverstehen

Bei dem Wortschatztest können insgesamt 10 Punkte erreicht werden. Diese ergeben sich aus zu erreichenden 6 Punkten aus dem ersten Teil ((Zuordnung Begriff- Abbildung) für jede richtige Lösung je ein halber Punkt) und zu erreichenden 4 Punkten aus dem zweiten Teil ((Begriff- Synonym-Zuordnung) ein Punkt für jede richtige Lösung).

Für die Fragen zum Text ist für jede richtige Lösung ein Punkt vorgesehen, bei zehn vorhandenen Fragen ergibt sich daraus eine zu erreichende Gesamtpunktzahl von 10 Punkten. Da bei Frage 1-8 jeweils nur eine Lösung als richtig angesehen wird, kann bei einer falschen Antwort kein Punkt vergeben werden. Bei Frage 9 und Frage 10 ist es jeweils auch möglich, nur einen halben Punkt zu erhalten. Bei Frage 9 werden ein halber Punkt für die Auswahl des richtigen Satzanfangs und ein halber Punkt für die jeweilige Begründung vergeben, wobei die Begründung sinnvoll und dem Text entsprechend ausfallen muss. Bei Frage 10 wird für

die komplette richtige Reihenfolge ein Punkt vergeben, wenn nur zwei der Handlungsschritte in der richtigen Reihenfolge sind, gibt es einen halben Punkt und wenn nur einer oder keiner der Handlungsschritte mit der korrekten Nummerierung versehen wurde, wird kein Punkt vergeben. Dieses Vorgehen ist angebracht, um die Tests den Leistungen der Schülerinnen und Schüler entsprechend zu bewerten.

Für die Steckbriefaufgabe sind insgesamt 10 Punkte vorgesehen. Diese ergeben sich aus jeweils einem Punkt für den richtigen Kategoriebegriff und einem halben Punkt pro dazu passendem Beschreibungsinventar.

Im vorangegangenen Kapitel 5.3 wurde bereits deutlich, dass im Bereich des Lesens die Anwendung von (Lese-)Strategien eine zentrale Rolle spielt. Mit der Methode „Fragen zum Text beantworten“ werden lesenahe Operationen gefördert und es lässt sich in erster Linie das Textverstehen überprüfen. Welche Strategie die Schülerin/der Schüler zum Erschließen des Textinhaltes anwendet, ist in geringem Maße zu erkennen (vgl. Hiller 2013, S. 135). In der Regel führt diese Methode, wenn die Fragen sinnvoll gestellt sind, zu einem höheren Textverständnis als das bloße Markieren von Textstellen, da die Aufmerksamkeit im Vorfeld auf für das Verstehen wichtiger Stellen gelenkt wird (vgl. Hiller 2013). Nichtsdestotrotz müssen Schülerinnen und Schülern aber auch Methoden und Strategien vermittelt werden, mit denen sie sich gerade im außerschulischen Umfeld, wenn Texte nicht mit bereits vorgegebenen Fragestellungen versehen sind, Textinhalte erschließen können (vgl. Hiller 2013, S. 135). Diese Techniken und Methoden wie das Erstellen von Mindmaps, das Gliedern in Sinnabschnitte oder das eigenständige Formulieren von Fragen zum Text, können mit den Schülerinnen und Schülern nur gezielt im Unterricht gefördert werden und die Verwendung kann nur in individuellen Gesprächen und Beobachtungen festgestellt werden. Dazu reicht das beschriebene Verfahren nicht aus. Um die Verwendung von Lesestrategien, -operationen und noch weitere Diagnoseaspekte wie die Lesegeschwindigkeit, die Lesemotivation und ggf. auch die Lesekompetenz in der Erstsprache zu überprüfen, müssen sich an die Bearbeitung des Verfahrens weitere gezielte Beobachtungen anschließen (vgl. Hiller 2013, S. 137).

6.4.6 Verfahren für den Bereich Hören (Hörverstehen)

Das Verfahren zum Hörverstehen wurde von Michaela Wenk im Rahmen ihrer Magisterarbeit konzipiert. Es besteht aus einem **Vorlesetext** (Hörtext), der 518 Wörter und 12 Multiple-Choice-Fragen zum Text umfasst. Als Grundlage für den Hörtext wurde eine Fabel, die im Präteritum steht (Die Hasen, in Anlehnung an ein Märchen aus Tibet) ausgewählt, die den Erfordernissen entsprechend verändert wurde (vgl. Wenk 2013, S. 119).

In diesem geht es um zwei Hasen, die eigentlich Freunde sind, sich aber in unterschiedlichen Situationen immer öfter streiten. Zuerst ist es ihre Hütte, die zu alt ist. Sie beschließen für jeden eine neue Hütte zu bauen, können sich aber dann nicht entscheiden, wer zuerst einziehen soll. Da kommt ein Wildschwein vorbei, das ihnen anbietet bei ihrem Streit zu helfen. Es zündet die beiden Hütten an und beide versinken in Schutt und Asche. Die beiden Hasen sind entsetzt und beschließen erst einmal etwas zu essen. Doch auch dieses Vorhaben endet im Streit. Sie finden bei ihrer Suche nach Nahrung eine Möhre, die sie teilen wollen. Bei dem Versuch diese in zwei gleich große Stücke zu zerteilen, kommt es erneut zu einem lautstarken Streit, weil eine Hälfte größer geraten ist als die andere. Bei dieser Auseinandersetzung möchte ihnen ein zufälligerweise vorbeikommendes Reh helfen. Es versucht durch das Abbeißen eines kleinen Stückes von der größeren Hälfte die Stücke gleich groß zubekommen, aber auch nach mehrmaligem Versuchen klappt dies nicht. Schließlich frisst das Reh beide Möhrenstücke auf. Die beiden Hasen sind auch nach diesem Geschehen wieder entsetzt und können nicht glauben, was passiert ist. Die Geschichte endet hier, eine abschließend formulierte Moral „wie wenn zwei sich streiten freut sich der Dritte“, die ja durchaus für die Geschichte zu trifft, findet sich nicht.

Den Schülerinnen und Schülern wird, bevor sie den Vorlesetext hören, zunächst ein Aufgabenblatt ausgeteilt, auf dem sich 12 **Multiple-Choice Fragen** befinden. Zu jeder Frage (außer Frage 10, diese hat als Aufgabe vorgegebene Handlungsschritte in die richtige Reihenfolge zubringen) stehen je vier Antwortmöglichkeiten zur Auswahl, aus diesen müssen die Schülerinnen und Schüler jeweils eine korrekte Lösung ermitteln und ankreuzen. Die Fragen lassen sich auch hier verschiedenen Kategorien zuordnen. Da der Hörtext im Sinn der Textlinguistik als Text,

den es zu verstehen gilt, angesehen wird und beim Lese- und Hörverstehen die gleichen Prozesse ablaufen, werden die Verstehensebenen Wiedererkennen, Verstehen, analytisches Verstehen und Evaluation, die bereits in Kapitel 5.4 dieser Arbeit erläutert wurden, ebenfalls nach den Kategorien, die bereits für das Verfahren zum Leseverstehen formuliert wurden (Informationen ermitteln, textbezogenes Interpretieren, Reflektieren und Bewerten und Textstruktur/Handlungsschritte), zugeordnet. Dabei findet sich das, was Solmecke als Verstehen bezeichnet unter der Kategorie *Informationen ermitteln* (Fragen 1-9) wieder, wobei das Wiedererkennen hier mit einbezogen ist, da dies als Grundvoraussetzung für das Hör- und Leseverstehen gilt. Der Kategorie *Textbezogenes Interpretieren* (Frage 11) wird das, was bei Solmecke als analytisches Verstehen benannt wird, zugeordnet, und die Evaluation findet sich in der Kategorie *Reflektieren und Bewerten* (Frage 12) wieder (vgl. Solmecke 1993, S. 27). Auch bei diesem Verfahren gibt es, wie bereits beim Verfahren zum Leseverstehen, zusätzlich zu diesen in Anlehnung an PISA formulierten Kategorien die weitere Kategorie *Textstruktur/Handlungsschritte* (Frage10). Die einheitliche Zuordnung geschieht, um den Lehrkräften bei der Auswertung die Möglichkeit einzuräumen, die Ergebnisse der beiden Verfahrensteile (Leseverstehen und Hörverstehen) miteinander in Beziehung setzen zu können und so Aussagen über die Verstehensleistungen der Jugendlichen zu erhalten. Somit ergibt sich für das Verfahren zum Bereich des Hörverstehens folgende Übersicht:

Kategorie (Subskala)	Kompetenz	Aufgabe aus Verfahren
Informationen ermitteln (explizit und implizit)	Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, Informationen, die explizit (wörtlich) oder implizit (auch durch Umschreibung) enthalten sind, aus einem vorgegeben Text herauszusuchen. Dabei handelt es sich in erster Linie um unabhängige Einzelinformationen.	1,2,3,4,5,6, 7,8,9
Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren	Die Schülerinnen und Schüler können den Text als Ganzes wahrnehmen und entwickeln ein allgemeines Textverständnis. Sie sind in der Lage, verschiedene Informationen in Beziehung zu setzen und daraus textbezogene Interpretationen zu formulieren.	11
Reflektieren und Bewerten	Die Schülerinnen und Schüler können den Text in seiner Gesamtheit verstehen und über den Inhalt unter Einbezug externen Wissens reflektieren.	12
Textstruktur/ Handlungsschritte	Die Schülerinnen und Schüler sind in der Lage, die einzelnen Handlungsschritte eines Textes in ihrer Reihenfolge zu nennen.	10

Tabelle 5: Aufgabenübersicht Verfahren zum Hörverstehen

Die Schülerinnen und Schüler bekommen zunächst die Gelegenheit, die Fragen zu lesen und unbekannte bzw. unklare Stellen mit der Lehrkraft zu klären. Danach wird der Hörtext einmal vorgelesen, ohne ein gleichzeitiges Beantworten der Fragen. Im Anschluss wird der Text erneut vorgelesen, währenddessen dürfen die Schülerinnen und Schüler mit der Beantwortung der Fragen beginnen. Anschließend steht den Schülerinnen und Schülern noch Zeit (vorgegeben sind in den Handreichungen 6 Minuten) für die fertige Beantwortung zu Verfügung. Nach dieser Zeit werden die bearbeiteten Aufgaben von allen Schülerinnen und Schülern

zeitgleich eingesammelt. Dem Lesen und Besprechen der Aufgaben vor dem eigentlichen Hören des Textes kommt eine wichtige Funktion zu, dies geschieht, damit die Schülerinnen und Schüler ihre Aufmerksamkeit beim Hören auf bestimmte Inhalte lenken können (vgl. Kapitel 5.5 in dieser Arbeit).

Die Auswertung

Zur Auswertung ist wie beim Verfahren zum Hörverstehen eine Bepunktung vorgesehen. Für jede richtige Lösung wird pro Aufgabe ein Punkt vergeben. Somit ist es möglich insgesamt 12 Punkte zu erreichen. Bei Frage 10 (Textstruktur/Handlungsschritte) ist ebenfalls vorgesehen, dass, wenn die Handlungsschritte in die richtige Reihenfolge gebracht wurden, ein Punkt vergeben wird. Eine Abstufung nach halben Punkten, wenn bspw. zwei der Handlungsschritte vertauscht wurden, wie beim Verfahren zum Leseverstehen, ist hier nicht vorgesehen.

Trotz der Problematik in Bezug der Validität von Multiple-Choice-Aufgaben für Hörverstehentests, welche in Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit näher erläutert wurde, wird im konzipierten Verfahren auf dieses Format zurückgegriffen, weil es für die Auswertung wesentlich ökonomischer und objektiver ist als offene Aufgabenformate (vgl. Eid/Schmidt 2014, S. 110). Auch wird so versucht, der Problematik des Mitabtestens anderer Kompetenzen, wie bspw. beim schriftlichen Beantworten freier Aufgaben, der Fähigkeiten zur schriftlichen Sprachproduktion aus dem Weg zu gehen.

7 Erprobung der Verfahrensteile

7.1 Durchführung

Die Verfahrensteile zum mündlichen Erzählen, zum schriftlichen Erzählen, zum Leseverstehen und zum Hörverstehen wurden von den Autorinnen und Autoren in einer Vorversion konzipiert und zunächst mit einer kleinen Gruppe Jugendlicher durchgeführt. Die daraus resultierenden Versionen wurden in der Evaluationsstudie an 7 Schulen mit insgesamt 56 Schülerinnen und Schülern der Schularten Haupt- und Werkrealschule, Realschule, Förderschule und Gymnasium durchgeführt⁵¹. Die Gruppe der Jugendlichen setzte sich aus Schülerinnen und Schülern zusammen, die zum einen den Kontakt zur deutschen Sprache bereits seit ihrer Geburt oder dem frühen Kindesalter haben, zum anderen aber auch erst als Seiteneinsteiger vor einigen Jahren oder gar wenigen Monaten mit der Zweitsprache Deutsch in Kontakt kamen. Alle Jugendlichen besuchten einen Förderunterricht, der von der Stiftung Mercator⁵² finanziert wurde.

7.2 Kriterienbezogene Auswertung

Das Gesamtverfahren soll später im Schulalltag zum Einsatz kommen. Um den Lehrkräften tatsächlich Handlungsempfehlungen an die Hand geben zu können und die Passgenauigkeit der Verfahren zu überprüfen, wurde die Evaluationsstudie durchgeführt. Ziel ist es, die Verfahrensteile in ihrer Qualität zu verbessern (vgl. Stockmann 2006, S. 65). Dabei werden die Aspekte der Nützlichkeit, der Verwendbarkeit, der Zweckmäßigkeit sowie der Handhabbarkeit⁵³ in den Blick genommen (vgl. Stockmann 2006, S. 23). Evaluation bezeichnet, so Stockmann, hier

⁵¹ Nicht alle Schülerinnen und Schüler waren aus verfahrenstechnischen Gründen an der Durchführung aller Verfahrensteile beteiligt, auch waren nicht alle Datensätze verwertbar. Im Bereich des mündlichen Erzählens wurden 47, im Bereich des schriftlichen Erzählens 56, im Bereich des Lesens ebenfalls 56 und im Bereich Hören 60 Datensätze ausgewertet.

⁵² Die Stiftung Mercator finanzierte das Projekt „Förderunterricht für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ am Standort Ludwigsburg im Zeitraum vom WS06/07- WS13/14. Im Rahmen dieses Projektes erhalten Kinder und Jugendliche einen wöchentlichen Förderunterricht, der von Studierenden durchgeführt wird. Das Projekt findet seit dem Schuljahr 2006/2007 auch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg statt. Weitere Informationen zum Projekt allgemein unter: www.mercator-foerderunterricht.de und zur Durchführung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg unter: www.ph-ludwigsburg.de/4258.html

⁵³ Diese finden sich in Kapitel 8 unter den Kriterien der Ökonomie und Zumutbarkeit wieder.

zum einen spezifisches Handeln, welches die Gewinnung von Informationen und deren Bewertung zum Ziel hat, und zum anderen das Ergebnis dieses Prozesses (vgl. Stockmann 2006, S. 65). Nach Wottawa und Thierau dient die Evaluation somit zur Bewertung des Gesamtinstruments und als Planungs- und Entscheidungshilfe von Handlungsalternativen (vgl. Wottawa/Thierau 2003, S. 14). Die Bewertung richtet sich dabei nicht nach vorgegebenen Normen, die Bewertungskriterien ergeben sich aus den Anforderungen des Forschungsprojektes sowie den Ergebnissen aus der Bedarfserhebung (vgl. Stockmann 2006, S. 65ff). Berücksichtigt wurden dabei in erster Linie die in Kapitel 3.4.4 der vorliegenden Arbeit genannten Nebengütekriterien sowie die in Kapitel 3.4.5 dargestellten Gütekriterien für qualitative Forschung. Dazu wurden folgende Fragestellungen formuliert, die bei der Evaluation leitend waren:

- (1) Inwieweit sind die einzelnen Verfahren geeignet, die Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler zu ermitteln?
- (2) Können aus den Ergebnissen Aussagen darüber abgeleitet werden, wo die Förderung ansetzen soll?
- (3) Sind die konzipierten Instrumente im Schulalltag für die Lehrkräfte praktikabel?

Im Hinblick auf Frage (1) liegt der Schwerpunkt der Evaluation bei den Verfahren auf zwei Aspekten: Bei den Verfahren zum Hör- und Leseverstehen geht es darum, die beiden Texte (Hörtext und Lesetext) auf ihre Passgenauigkeit für die Bezugsgruppe hinsichtlich des Themas, der Textlänge und -struktur und des Wortschatzes sowie die Aufgaben in Bezug auf Schwierigkeitsgrad und Wortwahl zu überprüfen. Bei den Verfahrensteilen zum Schreiben und Sprechen liegt der Fokus auf den Analysebögen, die zu den Verfahrensteilen entwickelt wurden. In erster Linie wird hier untersucht, ob es möglich ist, alle Aspekte der geschriebenen Texte bzw. der mündlichen Äußerungen in die konzipierten Raster einzutragen und somit einen differenzierten Überblick über das zu erhalten, was die Jugendliche/der Jugendliche schon kann, das was sie/er noch lernen muss und das, was als Nächstes gelernt werden kann (vgl. Dehn/Hüttis-Graff 2006, S. 18 & Schäfer 2013, S. 97). Aufgrund der Unterschiedlichkeit der Verfahrensteile ist es neben allgemeinen Fragestellungen, die alle Verfahrensteile betreffen, notwendig, für die rezeptiven und produktiven Verfahren spezielle Fragestellungen der Evaluation zu formulieren, damit die oben genannten übergreifenden Fragen beantwortet wer-

den können. Dabei finden die in der Testtheorie entwickelten Gütekriterien der Objektivität, der Reliabilität und der Validität Berücksichtigung. Da das konzipierte Verfahren kein standardisiertes Testverfahren ist, sondern ein kriterienorientiertes Verfahren zur Erhebung des individuellen Sprachstands einer Schülerin bzw. eines Schülers darstellt, wird der Anspruch der vollständigen Erfüllung dieser Hauptgütekriterien nicht erhoben. Die in der Literatur formulierten Nebengütekriterien wie Normierung, Skalierung, Ökonomie, Nützlichkeit, Zumutbarkeit, Unverfälschbarkeit, Fairness, Vergleichbarkeit und Transparenz stehen im Vordergrund, wobei die Nebengütekriterien der Normierung und Skalierung (vgl. Pospeschill 2010, S. 17) hier nicht miteinbezogen werden, da es sich, wie bereits erwähnt, um informelle Verfahren handelt, bei denen die Erhebung des individuellen Sprachstandes ohne das Hinzuziehen von Vergleichswerten im Vordergrund steht (vgl. Pospeschill 2010; Lienert/Raatz 1994; Kubinger 1996). Im Sinne der qualitativen Forschung wurde darauf geachtet, dass eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit gegeben ist. Die sich durch die ausführliche Darstellung des Vorverständnisses, der Methoden, der Evaluationsergebnisse und der Modifizierungen bis hin zur tatsächlichen Veröffentlichung ergibt (vgl. Mayring 1999 & Steinke 2007 in Kapitel 3.4.5 dieser Arbeit). Während des gesamten Forschungsprozesses stand das Kriterium der kommunikativen Validierung stark im Vordergrund (vgl. Mayring 1999), so wurden die Vorversionen zu den einzelnen Verfahren bereits im Vorfeld der Erprobung, d.h. bei der Entstehung, sehr intensiv im kommunikativen Austausch zwischen den Mitgliedern der Forschungsgruppe und auch mit Lehrkräften aus der Praxis diskutiert. Einzelne Veränderungen bzw. Anpassungen der Verfahren wurden so bereits in diesen Vorversionen vorgenommen. Auch wurden die Ergebnisse der Erprobungsstudie regelmäßig in der Forschungsgruppe und speziell im Austausch zwischen der Autorin der vorliegenden Arbeit und der jeweiligen Autorin bzw. des jeweiligen Autors der Einzelverfahren diskutiert.

Aus den Ergebnissen der Bedarfserhebung, den Gütekriterien und den Aspekten der Qualitätsverbesserung ergeben sich für die Evaluation der im Projekt entwickelten Verfahrensteile verschiedene Fragestellungen. Dabei sind immer zwei Perspektiven in den Blick zu nehmen: Die der Schülerinnen und Schüler (P1), welche die Verfahren bearbeiten sollen, und die der Lehrkräfte (P2), welche die Verfahren im Schulalltag einsetzen sollen. Im Folgenden werden einige dieser Fragestellungen genannt, um vorab eine Übersicht darüber zu haben, welche

Schwerpunkte bei der Auswertung der Daten herangezogen wurden. Die Fragestellungen werden später unter Punkt 7.3 bei der Darstellung der jeweiligen Ergebnisse für jeden Verfahrensteil noch einmal konkretisiert:

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

- Wissen die Schülerinnen und Schüler, wie sie bei der Bearbeitung vorgehen sollen? Sind die Instruktionen verständlich bzw. ausreichend?
- Kommen die Jugendlichen mit der Länge des Textes bzw. des Verfahrens zurecht?
- Ist das Thema der Texte für die Lebenswelt der Jugendlichen passend?
- Ist der verwendete Wortschatz angemessen?
- Sind die Fragestellungen verständlich/nachvollziehbar?
- Sind mit den Fragestellungen alle Aspekte der Thematik abgedeckt (bezogen auf fachliche Aspekte des Verstehens/bezogen auf das Thema des Textes)?

Perspektive der Lehrkräfte (P2)

- Welches Fachwissen benötigen die Lehrkräfte zur Durchführung und Auswertung der Verfahren und verfügen diese darüber?
- Wie sind die Handreichungen aufgebaut: sind diese verständlich, werden alle notwendigen Aspekte angesprochen, ist ein theoretischer Hintergrund formuliert, gibt es Hinweise zur Auswertung und zur möglichen Förderung?
- Werden in den Analysebogen alle zentralen Aspekte der Thematik (theoretisch) erfasst?
- Ist es möglich alle in den Schüleräußerungen vorkommenden Aspekte einzutragen?
- Sind die Bogen übersichtlich und nachvollziehbar gestaltet?
- Wie werden die Ergebnisse und Beobachtungen eingetragen (Punktwerte, Skala, ja/nein)?
- Ist es möglich, am Ende ein Ergebnis zu notieren (Punktwert, Einschätzung, Formulierung einer Kompetenzstufe etc.)?
- Können an Hand der Ergebnisse mögliche Hinweise für die Förderung abgeleitet werden?

Die Evaluation geschieht aufgrund unterschiedlicher Analysen: Zunächst erfolgte bei den Verfahren zum mündlichen und schriftlichen Erzählen eine Auswertung

der Ergebnisse mit den konzipierten Analysebogen und bei den Verfahren zum Lese- und Hörverstehen mit Punktwerten. Diese Daten wurden mit dem Statistikprogramm SPSS ausgewertet und analysiert. Außerdem bekamen die an der Durchführung der Verfahrensteile mit den Schülerinnen und Schülern beteiligten Personen einen Reflexionsbogen an die Hand, bei dem die eben aufgeführten Fragestellungen eine Rolle spielten. Diese wurden in Form einer Inhaltsanalyse ausgewertet. Im Folgenden werden zunächst die Auswertungen der Daten der Erprobungsstudie für die einzelnen Verfahrensteile im Hinblick auf die Schülerperspektive (P1) dargestellt und erläutert, im Anschluss werden die Ergebnisse der Inhaltsanalyse der Reflexionen dargestellt und im Hinblick auf die Fragestellungen der Perspektive aus Sicht der Lehrkräfte (P2) diskutiert, bevor dann in den sich anschließenden Kapiteln die Modifizierungen für die jeweiligen Verfahrensteile bis hin zur tatsächlichen Veröffentlichung aufgezeigt werden. Die Darstellung erfolgt in Graphiken, die in Excel erstellt wurden, da diese für den Leser bzw. die Leserin anschaulicher sind, dazu wurden die zuvor in SPSS ausgerechneten Daten in Excel übertragen.

7.3 Auswertung der Erprobungsstudie

Die Verfahren zum Hör- und zum Leseverstehen sind dem rezeptiven Bereich und die Verfahrensteile zum mündlichen Erzählen und zum schriftlichen Erzählen dem produktiven Bereich zuzuordnen. Während bei den beiden erstgenannten Verfahren das Verstehen eines Textes im Vordergrund steht, geht es bei den beiden anderen darum, dass Schülerinnen und Schüler eigene Texte (schriftlich und mündlich) produzieren, die im Nachhinein an Hand verschiedener Kriterien analysiert werden. Somit ergeben sich für die Verfahren zum Lese- und Hörverstehen zum Teil andere Fragestellungen als für die Verfahren zum mündlichen und schriftlichen Erzählen. Deshalb lassen sich die vier Verfahren in zwei Gruppen einteilen, deren Fragestellungen und Vorgehensweisen ähnlich sind. Dabei sind die Fragestellungen für die Verfahren zum Lesen und Hören im Großen und Ganzen identisch und die für den Bereich des mündlichen Erzählens mit denen zum Verfahren im Bereich des schriftlichen Erzählens.

7.3.1 Auswertung der einzelnen Verfahrensbestandteile

Im Folgenden wird die Auswertung der Erprobungsstudie zu den einzelnen Verfahrensbestandteilen, aus denen sich das Gesamtverfahren am Ende zusammensetzt dargestellt.

Der C-Test wurde, wie bereits in Kapitel 6.4.2 erläutert, im Rahmen einer anderen Forschungsarbeit erprobt und evaluiert. Er war nicht Gegenstand der hier beschriebenen Erprobung.

Der biographische Bogen kam in der Erprobungsstudie ebenfalls nicht zum Einsatz. In dieser wurde lediglich erhoben, wie lange die Schülerinnen und Schüler bereits in Deutschland leben und welche Sprache sie zu Hause in der Familie sprechen.

7.3.1.1 Verfahren zum mündlichen Erzählen (Sprechen)

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

- Wissen die Schülerinnen und Schüler was sie tun sollen? Sind die Instruktionen verständlich bzw. ausreichend?
- Sind die Bilder ansprechend?
- Ist auf diesen klar zu erkennen, was passiert bzw. ist die Handlung nachvollziehbar?
- Können konkrete Äußerungen erfolgen (Beherrschen die Schülerinnen und Schüler den benötigten Wortschatz? Verfügen sie über das notwendige Wissen zur Thematik?) (Zumutbarkeit & Fairness)

Perspektive der Lehrkräfte (P2)

- Welches Fachwissen benötigen die Lehrkräfte zur Durchführung und Auswertung des Verfahrens und verfügen diese darüber? (Zumutbarkeit)
- Wie sind die Handreichungen aufgebaut: sind diese verständlich, werden alle notwendigen Aspekte angesprochen, ist ein theoretischer Hintergrund formuliert, gibt es Hinweise zur Auswertung und zur möglichen Förderung?
- Ist in den Handreichungen vermerkt wie die Lehrperson bei der Planung, Durchführung, Auswertung sowie Förderplanung agieren soll? (wie viele Hilfestellungen und wie?) (Transparenz)

-
- Werden in den Analysebogen alle zentralen Aspekte der Thematik (theoretisch) erfasst?
 - Ist es möglich alle in den Schüleräußerungen vorkommenden Aspekte einzutragen?
 - Sind die Bogen übersichtlich und nachvollziehbar gestaltet?
 - Wie werden die Ergebnisse und Beobachtungen eingetragen (Punktwerte, Skala, ja/nein)?
 - Ist es möglich, am Ende ein Ergebnis zu notieren (Punktwert, Einschätzung, Formulierung einer Kompetenzstufe etc.)?
 - Können an Hand der Ergebnisse mögliche Hinweise für die Förderung abgeleitet werden? (Nützlichkeit)
 - Wie zeitaufwändig ist die Durchführung bzw. die Auswertung? (Ökonomie)

Allgemeine Ergebnisse zu den Äußerungen

Jeuk und Reeb-Ramos weisen darauf hin, dass auf jedem Bild zwei Handlungsstränge abgebildet sind (Fuchs und Storch). Diese sollten bei der Erzählung berücksichtigt werden (vgl. Jeuk & Reeb-Ramos 2013, S. 13). Allerdings gelingt dies nicht allen Schülerinnen und Schülern bei jedem Bild, häufig muss die am Gespräch beteiligte Person nach einem der beiden Handlungsstränge fragen.

Ergebnisse zur Erzählkompetenz

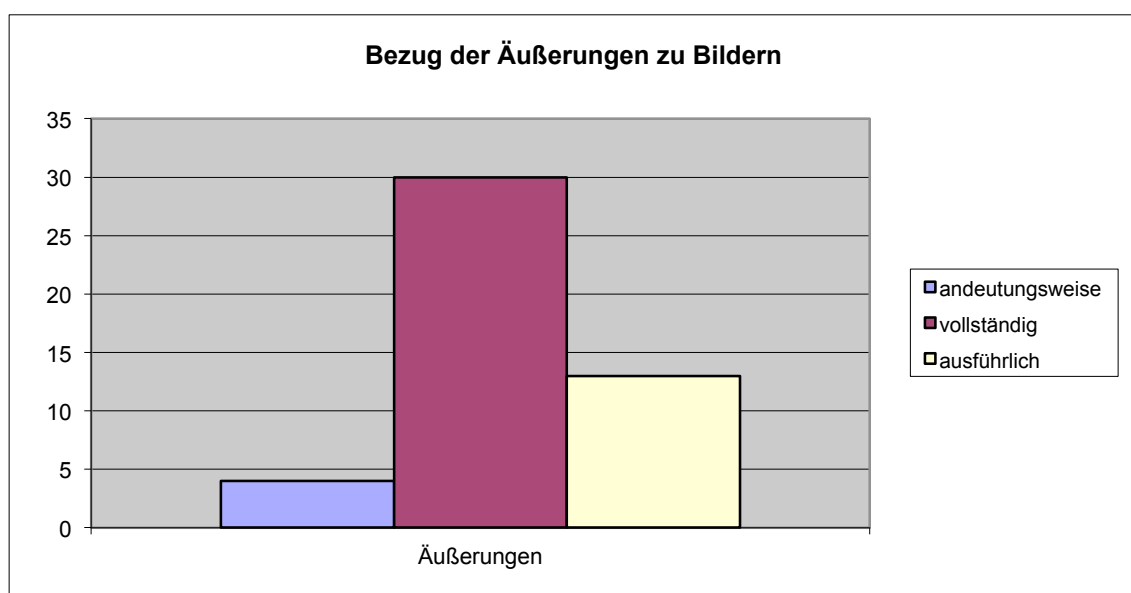


Abb.5: Diagramm Sprechen- Bezug der Äußerungen zu den Bildern

Hier wurde überprüft, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, den Sachverhalt bzw. die Sachverhalte, der/die auf dem jeweiligen Bild dargestellt werden zu verbalisieren. Dem Großteil (N= 47)⁵⁴ der Schülerinnen und Schülern gelingt es, in ihren Äußerungen die wesentlichen Handlungen zu benennen (63,8%). Einigen Jugendlichen bereitet es Schwierigkeiten zu erkennen, dass der Storch aufgrund seines zu langen Schnabels die Suppe nicht essen kann (Bild 3). Erst durch Nachfragen oder Aufmerksam machen auf die Tränen des Storches der am Gespräch beteiligten Person kann der Zusammenhang hergeleitet werden. Auch wird Bild vier einige Male falsch gedeutet, so ist in einer Erzählung die Rede davon, dass der Fuchs nach dem Essen schlafen muss, in einer anderen Erzäh-

⁵⁴ Die unterschiedlichen Fallzahlen für die einzelnen Verfahrensteile ergeben sich dadurch, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler aus verfahrenstechnischen Gründen an der Durchführung aller Verfahrensteile beteiligt waren, auch waren nicht alle Datensätze verwertbar. Im Bereich des mündlichen Erzählens wurden 47, im Bereich des schriftlichen Erzählens 56, im Bereich des Lesens ebenfalls 56 und im Bereich Hören 60 Datensätze ausgewertet.

lung hat er Bauchschmerzen, weil er etwas Falsches oder Giftiges gegessen hat. Dies könnte zum einen darauf hindeuten, dass die Schülerinnen und Schüler bei ihrer Interpretation auf Vorwissen bzw. Erfahrungen zurückgreifen, die sie im täglichen Umfeld erfahren, zum anderen aber auch daran liegen, dass die Bilder nicht eindeutig genug gestaltet sind.

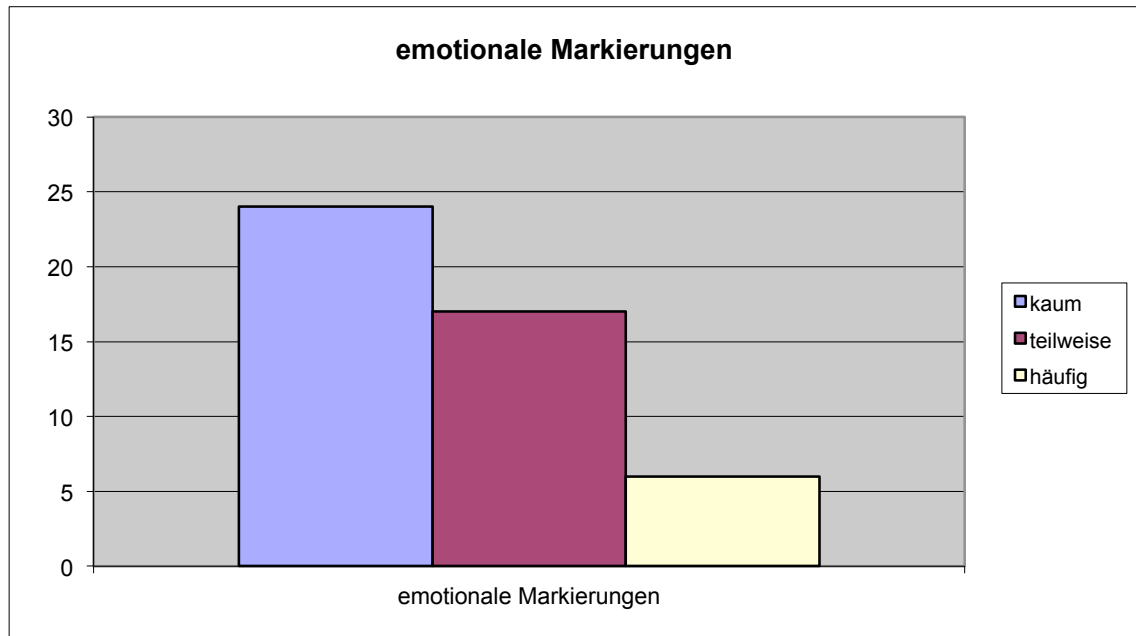


Abb.6: Diagramm Sprechen- emotionale Markierungen

Lediglich sechs Jugendlichen gelingt es, ihre Äußerungen so zu gestalten, dass auch unbedeutende Ereignisse benannt oder emotionale Markierungen verwendet werden (vgl. Vorversion Handreichungen Jeuk/Reeb-Ramos, S. 7). Diese Markierung gelingt 36,2% nur teilweise und 51,1% kaum. Boueke u.a. unterscheiden zwischen episodischen und affektiven Markierungen (vgl. Kapitel 5.1.1 in dieser Arbeit), was bedeutet, dass diese entweder auf der inhaltlichen Ebene oder auf der sprachlichen abgebildet sein können. Diese Unterscheidung wurde in der vorliegenden Untersuchung nicht vorgenommen. Hier wurde nur geschaut, ob eine emotionale Markierung vorlag, wobei die Unterscheidungskategorien kaum, teilweise und häufig zu wählen waren. Als Unterstützung für die auswertende Person waren die Stichworte Adjektive, Partikeln, Intonation und Betonung vermerkt. Auch wurden Markierungen, die durch Gestik oder Mimik ausgedrückt wurden, nicht berücksichtigt. Zwar verweisen Jeuk und Reeb-Ramos in ihren Handreichungen darauf, dass Hinweise auf emotionale Markierungen in der Intonation, der Betonung, der Mimik und Gestik enthalten sein können, machen aber gleichzeitig da-

rauf aufmerksam, dass „wertende Aussagen in dieser Rubrik vorsichtig gewichtet werden“ müssen (vgl. Vorversion Handreichungen Jeuk; Reeb-Ramos, S. 8). Dies könnte dazu geführt haben, dass die auswertende Person Markierungen, die mit Hilfe von Gestik oder Mimik ausgeführt wurden, nicht mit bewertet hat. In der Literatur finden sich auch Hinweise darauf, dass bei Bildergeschichten emotionale Markierungen eher weniger zu erwarten sind als bei Erlebniserzählungen, da die emotionale Beteiligung des Erzählers gering ist und der Zuhörer die Geschichte sieht. Auch basiert das Erzählen nicht auf dem Erzählen wollen, sondern auf dem Nacherzählen einer Bilderfolge (vgl. Knapp 1997, S. 28).

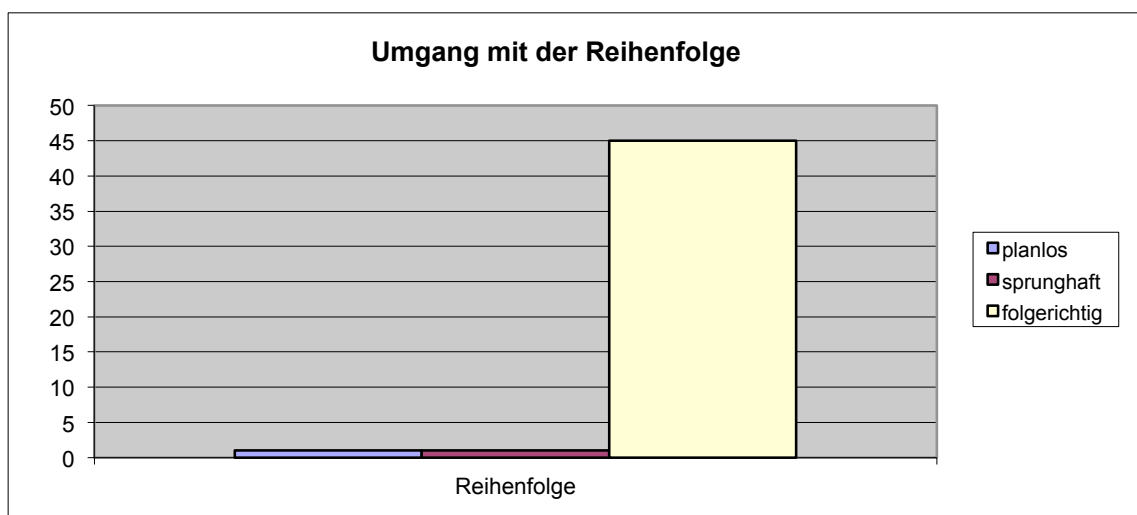


Abb.7: Diagramm Sprechen- Umgang mit der Reihenfolge der Bilder

Hier geht es darum, herauszufinden, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler in der Lage ist bei der Erzählung die Reihenfolge der Bilder einzuhalten. Es zeigt sich, dass es 95,7% der Jugendlichen gelingt ihre Erzählung folgerichtig aufzubauen. Auch gelingt dies den meisten Schülerinnen und Schülern häufig eigenständig.

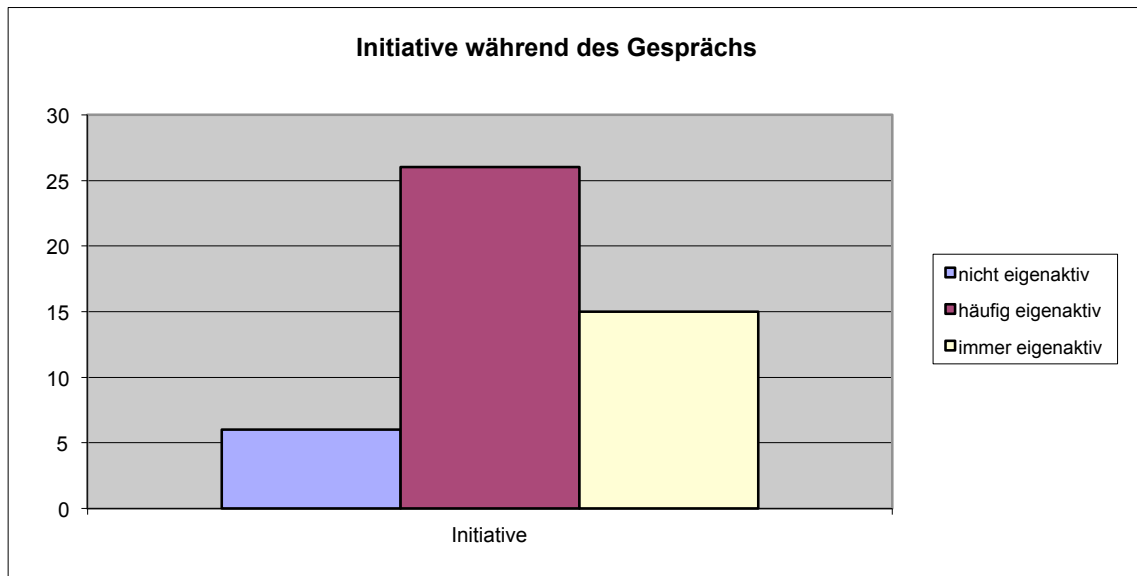


Abb.8: Diagramm Sprechen- Initiative während des Gesprächs

Allerdings sind nicht alle Schülerinnen und Schüler in der Lage, ihre Erzählung eigenaktiv, d.h. ohne Unterbrechung oder Aufmunterung der Zuhörerin/des Zuhörers, zu gestalten. 55,3 % benötigen bei ihren Ausführungen ab und zu einen Impuls zum Weitererzählen und 12,8% müssen oft zum Weitererzählen aufgemuntert werden oder bringen die Erzählung eigenständig gar nicht zu Ende, sondern reagieren mit kurzen und knappen Antworten nur auf Fragen der durchführenden Personen. Bei der Auswertung bleiben Verständnisfragen von Seiten des Zuhörers unbeachtet. Mit Impuls oder Ermunterung sind Anstöße, die zum Fortführen der Erzählung beitragen, gemeint (vgl. Becker 2011, S. 123). Hierzu zählen auch die Nachfragen nach einem der fehlenden bzw. nicht ausgeführten Handlungsstränge.

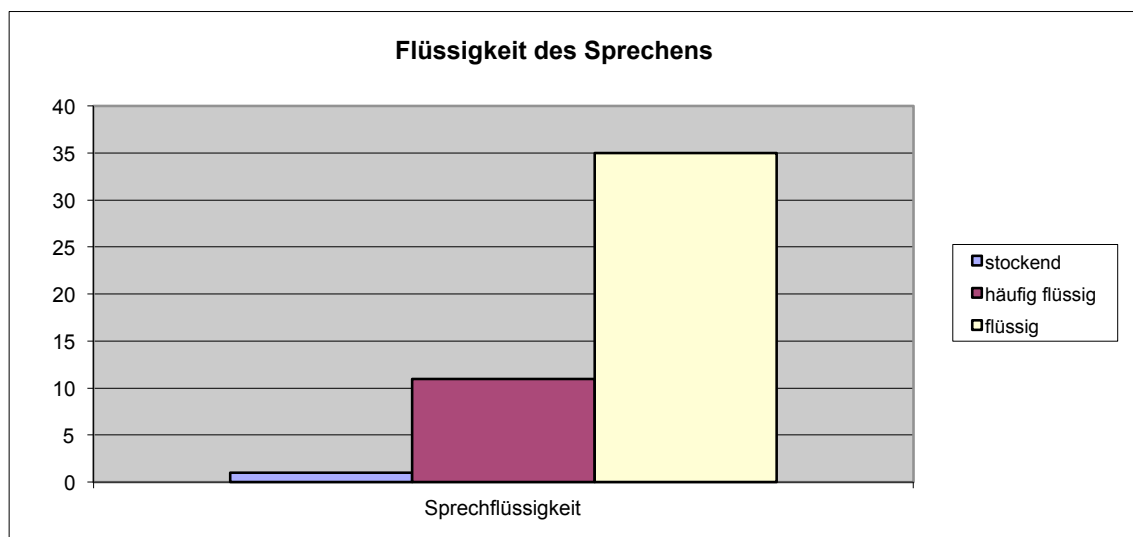


Abb.9: Diagramm Sprechen- Flüssigkeit des Sprechens

74,5 % der Jugendlichen können ihre Erzählung flüssig, also zusammenhängend gestalten. Hier wird nicht jede kleinste Denkpause als Stockung betrachtet, sondern gemeint sind die Unterbrechungen, die daraufhin deuten, dass es der Schülerin/dem Schüler schwer fällt, überhaupt zusammenhängend zu erzählen bzw. weiterzuerzählen. Bei 23, 4 % der Erzählungen sind längere Unterbrechungen zu beobachten, die meist nur durch Ermunterung von Seiten der ZuhörerIn/des Zuhörers zum Weitererzählen aufgefangen werden (siehe Ausführungen, Initiative während des Gesprächs). Die Ergebnisse, welche die Eigenaktivität bzw. die Initiative während des Gesprächs betreffen, zeigen rein von den Zahlen betrachtet deutliche Unterschiede, die man als widersprüchlich bezeichnen könnte. Dem ist nicht so, denn hier werden zwei unterschiedliche Aspekte betrachtet. Zum einen wird geschaut, wie häufig eine Erzählung nur durch eine Aktivität des Gesprächspartners weitergeführt wird, zum anderen wird die Flüssigkeit der Äußerungen an sich in den Blick genommen.

Gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern sind Höreraktivitäten, wie Becker diese nennt, häufiger als bei älteren Schülerinnen und Schülern (vgl. Becker 2011; Kapitel 5.1.1 der vorliegenden Arbeit). In der vorliegenden Untersuchung ist davon auszugehen, dass die Erzählkompetenz einiger Jugendlicher in der Zweitsprache eher geringer bzw. noch nicht so gut ausgebildet ist und ein Nachfragen bzw. Aufmuntern von Seiten der Zuhörenden aufgrund von Wortschatz- bzw. Formulierungsschwierigkeiten notwendig wird (Grießhaber 2010a, S. 206ff).

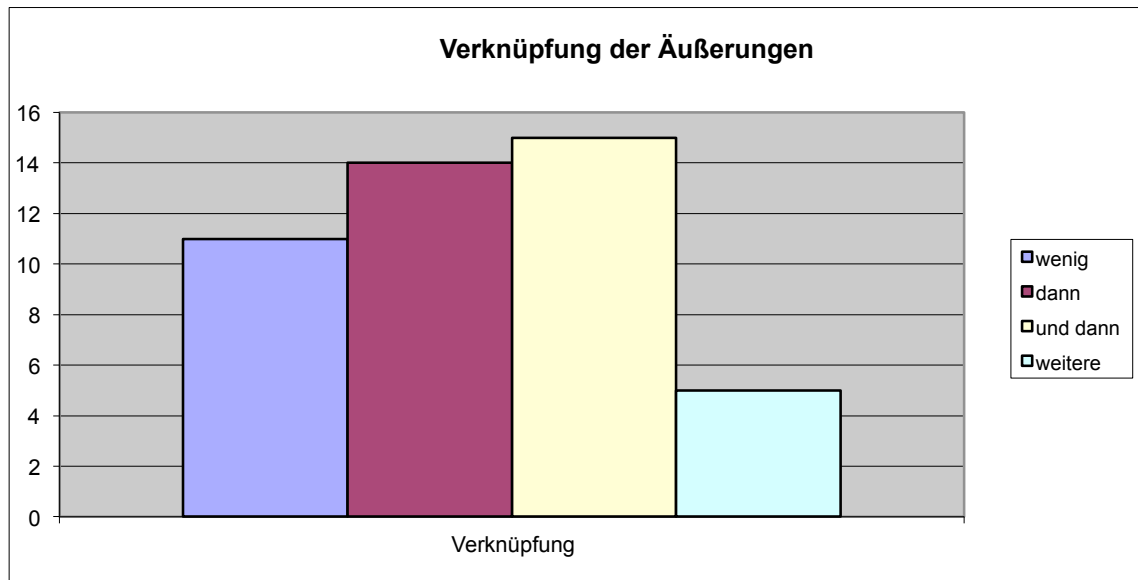


Abb.10: Diagramm Sprech- Verknüpfungen der Äußerungen

Als wichtigen Schritt in der Erzählentwicklung gilt die Fähigkeit, Ereignisse miteinander zu verknüpfen. Hierzu werden häufig Verknüpfungsmittel wie *dann* oder *und dann* angewendet (vgl. Kapitel 5.1.1 & 5.6 in dieser Arbeit). Zu der Verknüpfung mit *und dann* sind 31,9% der Schülerinnen und Schüler in der Lage. 29,8 % markieren die Verknüpfung mit *dann*. Lediglich 10,6% (fünf Schülerinnen und Schüler) verknüpfen ihre Äußerungen mit weiteren Verknüpfungsmitteln wie z.B. *danach*. Bei 23,4 % der Jugendlichen sind nur wenige Verknüpfungen zu finden. Häufig verweisen die Schülerinnen und Schüler mit Äußerungen wie *auf dem zweiten Bild aber* auch nur auf die Bildnummern.

Ergebnisse zum Bereich des Satzes und der Grammatik

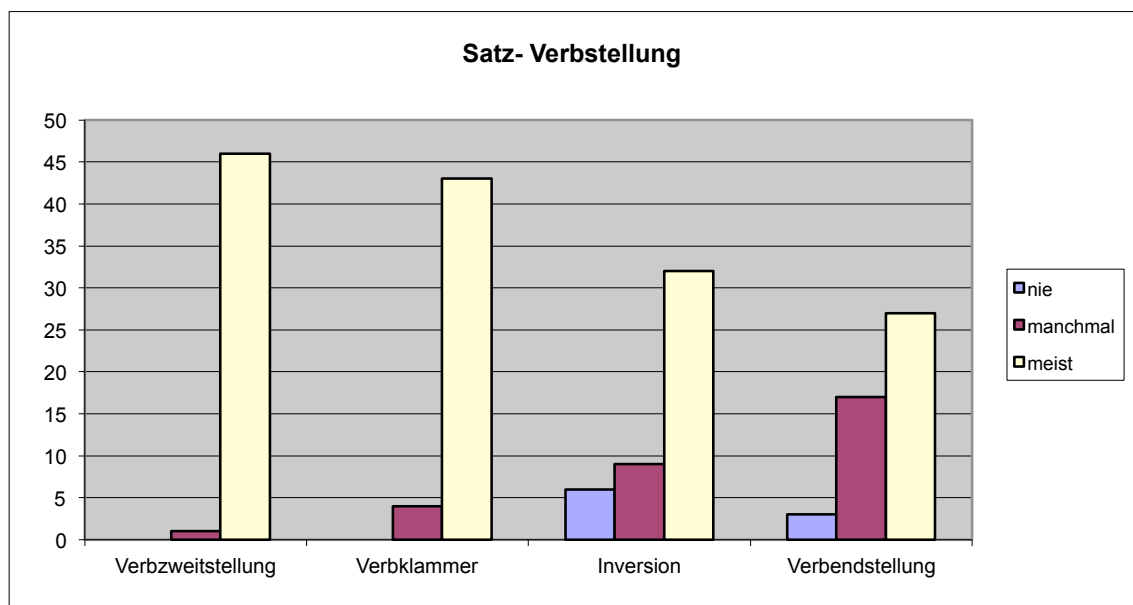


Abb.11: Diagramm Sprechen- Satz-Verbstellung

Hier wird zunächst nur die Anzahl der jeweiligen Satzstellung gezählt, unabhängig von der Korrektheit der Wortform. Dabei kann es sein, dass eine Äußerung unter zwei Kategorien gezählt wird. Die Antwort auf die Abschlussfrage wird noch einmal gesondert betrachtet, da Jeuk und Reeb-Ramos vermuten, dass die Antwort auf die Abschlussfrage häufig mit einer Äußerung mit Verbendstellung beantwortet wird (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S.84). Immerhin 24 Schülerinnen und Schüler haben mit einer Äußerung mit Verbendstellung auf die Abschlussfrage geantwortet, wobei es häufig sehr kurze Äußerungen und oft keine vollständigen bzw. korrekten Sätze waren. Dabei wurde in 18 Fällen eine der beiden bzw. beide der in den Handreichungen vorgegeben Abschlussfrage gestellt. Siebzehn Jugendliche bekamen eine andere Abschlussfrage gestellt, die von den durchführenden Personen formuliert wurde. In zwölf Fällen wurde gar keine Abschlussfrage gestellt.

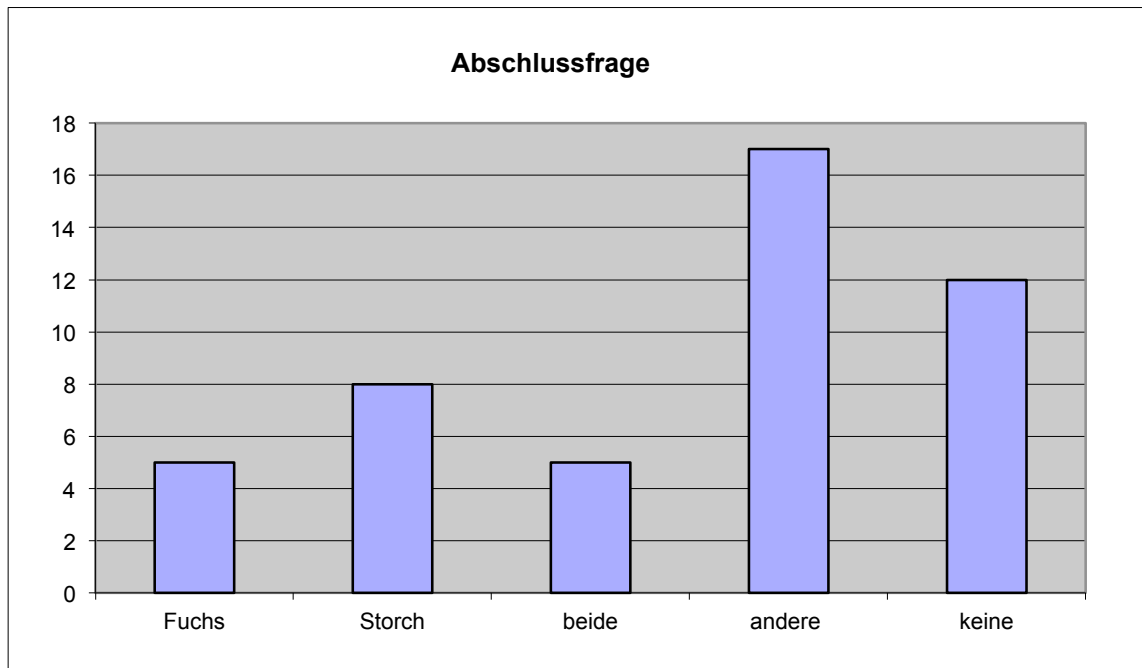


Abb.12: Diagramm Sprechen- Antwort auf Abschlussfrage

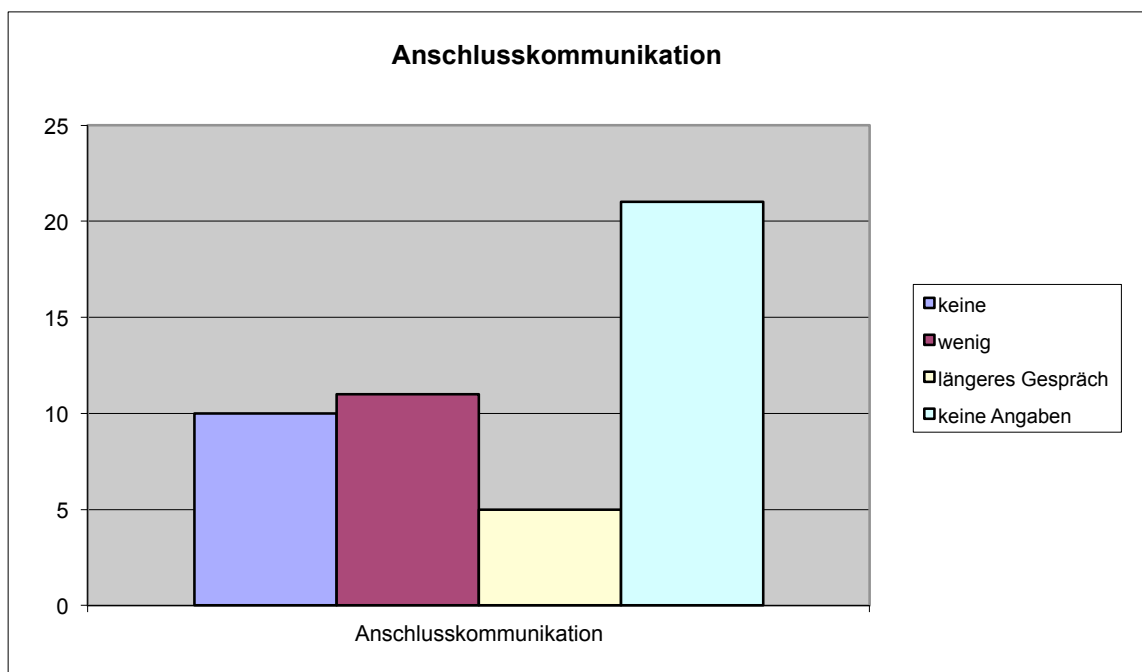


Abb.13: Diagramm Sprechen- Anschlusskommunikation

In diesem Zusammenhang zeigt sich eindeutig ein Problem, welches nicht mit dem Lernstand der Schülerinnen und Schüler zusammenhängt, sondern ein Versäumnis in der Anleitung bzw. Vorbereitung der Personen ist, welche dieses Verfahren mit den Jugendlichen durchgeführt haben. Den durchführenden Personen war nicht klar, dass die Anschlusskommunikation ein zentrales Kernstück für die

Auswertung des Sprachstandes im Bereich des mündlichen Erzählens darstellt. So haben sie in 21 Fällen diese wichtige Anschlusskommunikation nicht initiiert. Zwar wurde in einigen Fällen eine Abschlussfrage bzw. beide Fragen gestellt (18) (vgl. *Abb. 12 Diagramm Sprechen- Abschlussfrage*), aber eine längere oder sich anschließende Kommunikation über diese Frage hinaus hat nicht stattgefunden, da die durchführende Lehrkraft nicht auf die Äußerungen reagiert hat. Dabei könnten in diesem sich an die eigentliche Erzählung anschließenden Gespräch beispielsweise Unklarheiten in der Erzählung durch Nachfragen geklärt werden oder fehlende emotionale Markierungen „erfragt“ bzw. thematisiert werden. Denn gerade diese emotionalen bzw. affektiven Markierungen sind es, die nach Meinung verschiedener Autoren ein zentrales Element einer Erzählung darstellen (vgl. Kapitel 5.1.1 in dieser Arbeit). Die Abschlussfragen, die von den durchführenden Personen eigenständig formuliert wurden (17) (bspw. „Möchtest du noch etwas sagen am Ende?“), ziehen eine längere Anschlusskommunikation nach sich, die meist mit dem Benennen der Lehre oder Moral seitens der Schülerinnen und Schüler abschließt. Wenn sich an die in den Handreichungen vorgegebenen Fragen keine längere Kommunikation anschließt, wurden sie nicht als Anschlusskommunikation gewertet, da die Jugendlichen meist nur mit einem kurzen oder unvollständigen Satz geantwortet haben.

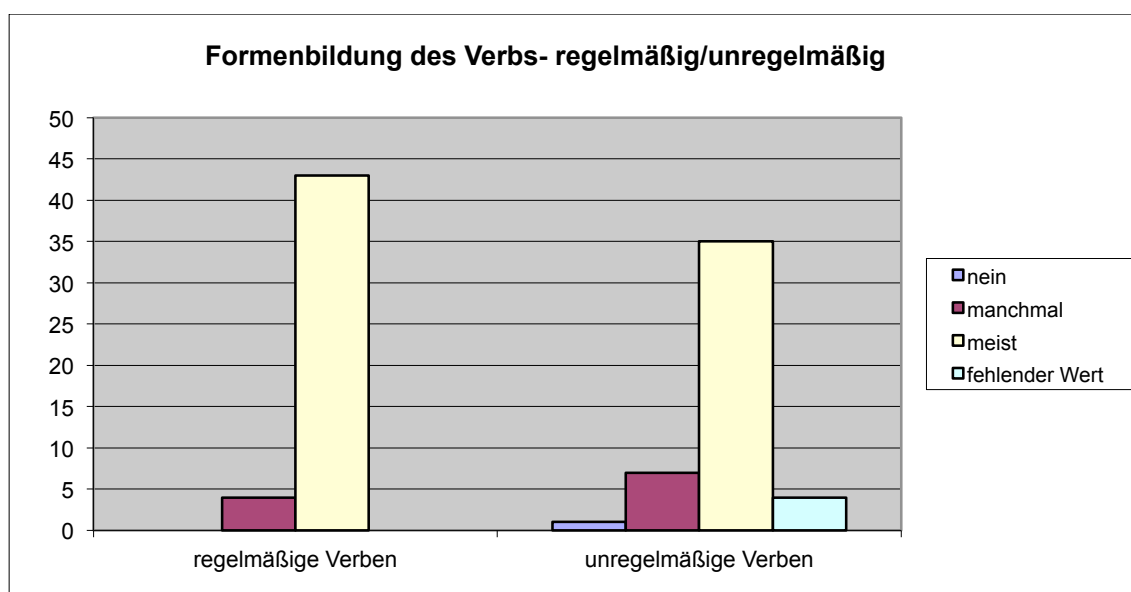


Abb.14: Diagramm Sprechen- Formenbildung des Verbs- regelmäßig/unregelmäßig

Es ist zu erkennen, dass es den meisten Schülerinnen und Schülern gelingt, regelmäßige Verbformen korrekt zu bilden (43 Schülerinnen und Schüler), bei den unregelmäßigen Verbformen gelingt dies 35 Jugendlichen meist und sieben lediglich manchmal. Die Bildung der regelmäßigen Formen bereitet mehrsprachigen Schülerinnen und Schülern eigentlich keine großen Schwierigkeiten, problematischer sind die unregelmäßigen Verbformen (vgl. Jeuk 2015, S. 69), was auch daran liegen könnte, dass im Deutschen die meisten Verben schwach flektiert werden, d.h. es findet eine regelmäßige Formbildung statt und nur ca. 160 Verben (mit abnehmender Tendenz) werden stark flektiert (vgl. Eisenberg 2013, S. 96). Während also bei den meisten Verben die regelmäßige gut erwerbende Form angewendet werden kann, müssen letztere, bei denen in den verschiedenen Zeitformen ein Vokalwechsel stattfindet, von den Lernerinnen und Lernern wie Lernwörter erlernt werden.

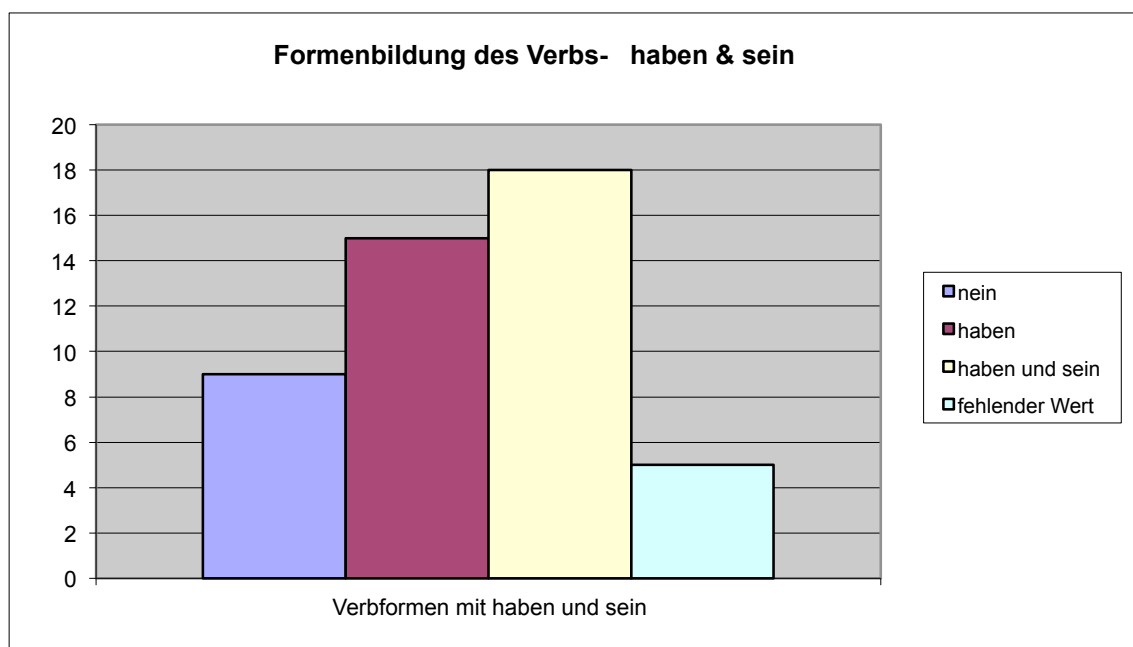


Abb.15: Diagramm Sprechen- Formenbildung des Verbs- haben/sein

Die Verwendung der Verbform mit *haben* und *sein* zeigt, dass es achtzehn Schülerinnen und Schülern gelingt, beide Formen zu gebrauchen und fünfzehn Jugendliche meist die Form mit *haben* wählen. Klar ist, dass im Deutschen die Bildung des Perfekts in den meisten Fällen mit dem Hilfsverb *haben* erfolgt (vgl. Dudenredaktion 2005, S. 470). So kann es sein, dass die Schülerinnen und Schüler in Fällen, in denen sie sich nicht sicher sind, generell die Bildung mit *haben* wählen. Allerdings können regionale bzw. dialektale Unterschiede auftreten. So werden im

Süddeutschen die Verben der Ruhe wie *sitzen, stehen, liegen* tendenziell mit *sein* gebildet (vgl. Dudenredaktion 2005, S. 472). Neun Jugendliche verwenden keine der beiden Formen. Dies könnte allerdings auch darauf zurückzuführen sein, dass der Großteil der Erzählungen im Präsens erfolgt und dort die Bildung mit *haben* und *sein* wegfällt.

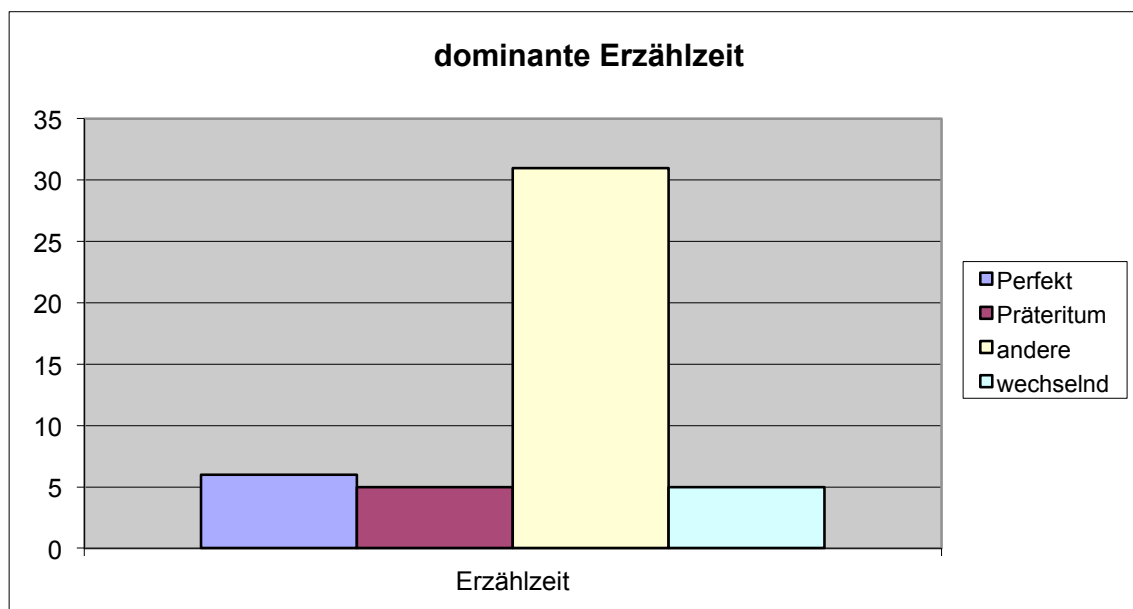


Abb.16: Diagramm Sprechen- dominante Erzählzeit

31 Schülerinnen und Schüler erzählen in einer anderen Erzählzeit als dem Perfekt oder dem Präteritum. Meist erfolgen die Ausführungen im Präsens, was wahrscheinlich darauf zurückzuführen ist, dass die Fragen der am Gespräch beteiligten erwachsenen Personen im Präsens gestellt wurden, die Aufmunterungen zum Weitererzählen ebenfalls in dieser Zeitform erfolgten und so die Jugendlichen sich aus diesem Grund in dieser Zeitform äußerten. Die dominante Erzählzeit müsste eigentlich bei mündlichen Erzählungen im Perfekt liegen, eine Ausführung im Präteritum deutet darauf hin, dass sich die Schülerin/der Schüler stark an schriftlichen Erzählformaten orientiert, was wiederum auf eine gut ausgebildete Erzählfähigkeit hinweisen würde (vgl. Vorversion Handreichungen Jeuk/Reeb-Ramos). Dies ist lediglich bei fünf Jugendlichen zu beobachten. Becker stellt in ihrer Untersuchung allerdings fest, dass gerade Bildererzählungen meist im Präsens erzählt werden, was darauf hindeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Erzählaufgabe eher als eine Bildbeschreibung und nicht als Repräsentation einer fiktionalen, kohärenten Ereignisfolge verstehen (vgl. Becker 2011, S. 83f). Erst ältere Schülerinnen

und Schüler sind in der Lage, ihre Erzählungen durchgehend in der Vergangenheitsform zu gestalten (vgl. Becker 2011, S. 82). Einige Schülerinnen und Schüler (sieben) wechseln auch in der Erzählzeit, wobei vermutlich auch hier die Zeitform, welche von der durchführenden Person in ihren Fragen verwendet wird, eine Rolle spielt. Oder aber sie schwanken zwischen dem Erzählen einer fiktional gestalteten Geschichte und dem Ausführen einer Bildbeschreibung.

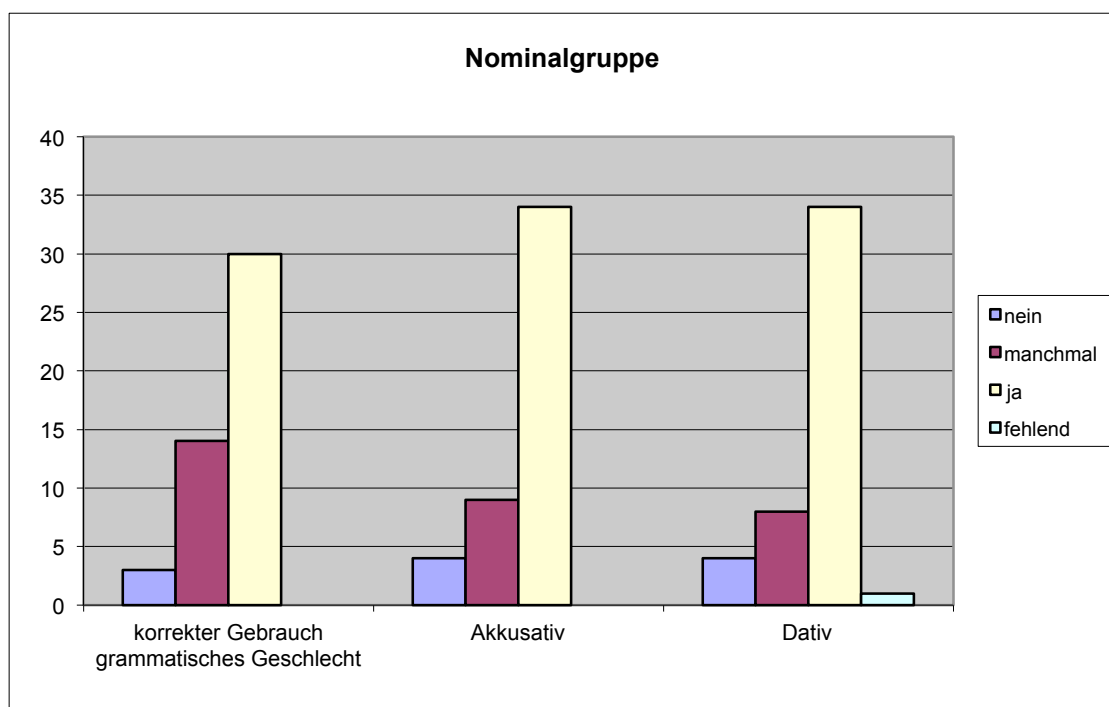


Abb.17: Diagramm Sprechen- Nominalgruppe

Hier wird unter anderem untersucht, ob die Schülerinnen und Schüler in der Lage sind, das grammatische Geschlecht eines Nomens richtig zu verwenden und ob überhaupt ein Artikel verwendet wird. Dieser Bereich bereitet mehrsprachigen Lernerinnen und Lernern häufig große Schwierigkeiten (vgl. Kapitel 5.6 in dieser Arbeit)

Es zeigt sich, dass 63% der Erzählerinnen und Erzähler die korrekte Verwendung des grammatischen Geschlechts beherrschen, 29,8% noch manchmal Schwierigkeiten haben und 6,4% nicht in der Lage sind, das grammatische Geschlecht korrekt zu verwenden. Auslassungen des Artikels finden sich bei einem Großteil (38) der Erzählungen nicht.

Sowohl beim Gebrauch des Akkusativs als auch des Dativs haben 72,3% der Jugendlichen keine Schwierigkeiten. Dies stellt nur für 8,5% (4 Schülerinnen und

Schüler) ein Problem dar. 19,1% bzw.17% gelingt es lediglich in manchen Fällen die Akkusativ- bzw. Dativformen korrekt zu verwenden.

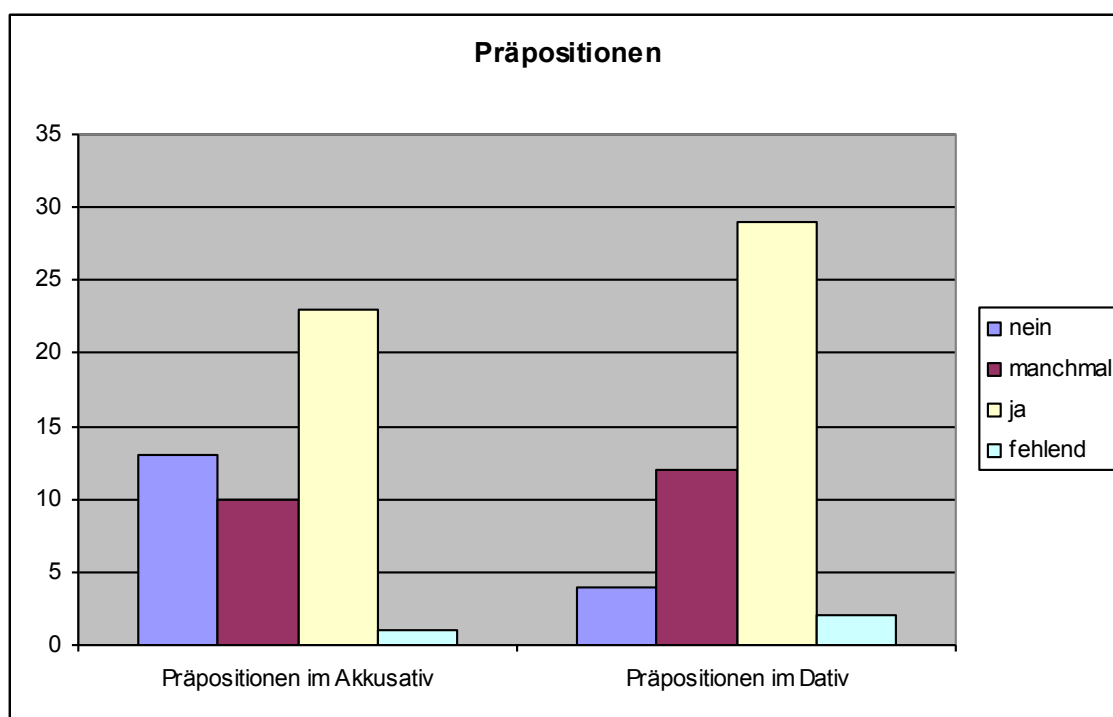


Abb.18: Diagramm Sprechen- Präpositionen

Ein weiteres schwieriges Lernfeld für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler stellt die korrekte Verwendung von Präpositionen dar. Dabei geht es nicht nur darum zu erkennen, welche Präposition die richtige ist (semantische Bedeutung), sondern auch darum, welcher Kasus nach der jeweiligen Präposition erfolgen muss. Eine besondere Schwierigkeit stellen, wie in Kapitel 5.6, hier noch einmal die sogenannten Wechselpräpositionen dar, die zwei Kasus regieren und bei denen je nach Wahl des einen oder anderen Kasus ein funktionaler Unterschied entsteht. In der vorliegenden Untersuchung sind 48,9% der Schülerinnen und Schüler in der Lage, die Präpositionen im Akkusativ und 61,7 % den Einsatz der Präpositionen im Dativ korrekt zu verwenden.

Ergebnisse zum Bereich Wortschatz und semantische Strategien

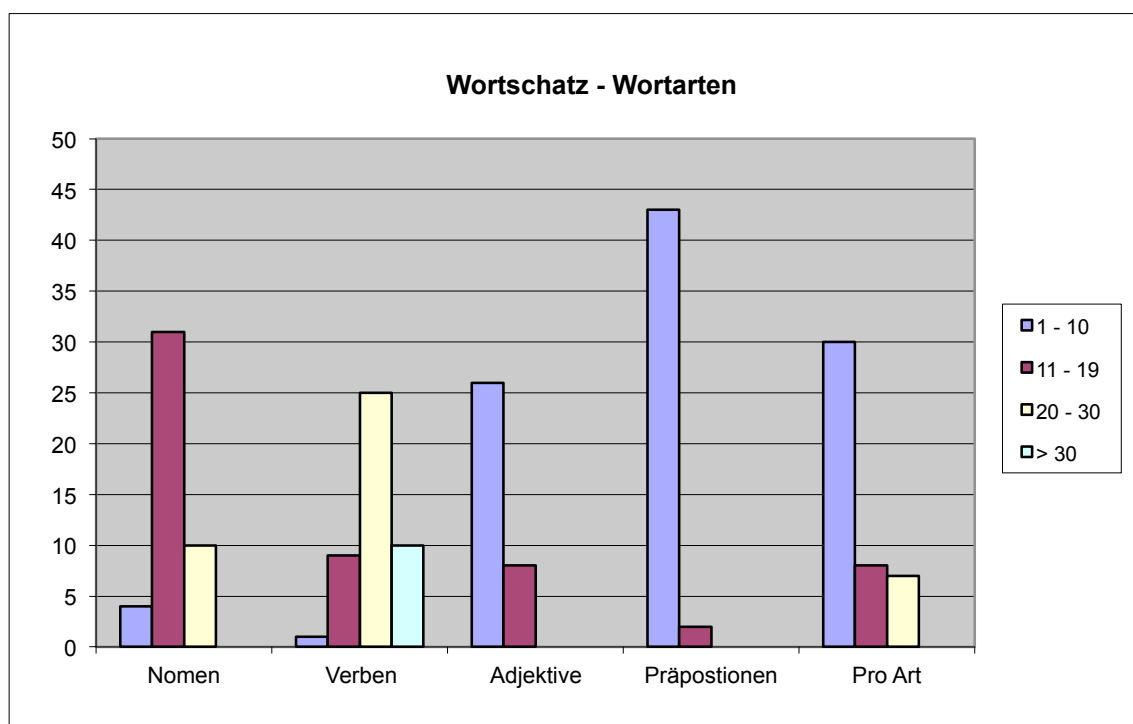


Abb.19: Diagramm Sprechen- Wortschatz- qualitativ

Wie im ersten Teil dieser Arbeit dargestellt (Kapitel 5.6), ist der Bereich des Wortschatzes ein sehr komplexer und deshalb äußerst schwer zu erheben. In den Beobachtungsbogen zum Bereich Sprechen liegt der Fokus daher nicht nur auf der Erhebung von reinen quantitativen Zahlen, diese dient dazu, sich einen ersten Überblick zu verschaffen. Wichtig ist es zu schauen, ob die Schülerin/der Schüler die Wörter, welche nach Meinung der Autoren des Verfahrens für den gewählten Sprech Anlass relevant sind, in ihrer/seiner Erzählung überhaupt verwendet und welche davon Verwendung finden. Dabei steht nicht die korrekte Form im Vordergrund, sondern lediglich, ob ein vorgegebenes Wort verwendet wird oder ob ähnliche Wörter benutzt werden, diese werden in der Liste so ergänzt, wie die Schülerin/der Schüler das Wort genannt hat. Zu diesem Zweck werden die von den Jugendlichen verwendeten Wörter nach Wortarten getrennt notiert (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2015, S. 91).

Es zeigt sich, dass, rein qualitativ betrachtet, die meisten Schülerinnen und Schüler für den angebotenen Bereich über einen mittleren Wortschatz verfügen. Lediglich drei Jugendliche weisen in diesem Bereich einen hohen Wortschatz auf. Nur wenige haben Schwierigkeiten, mit dem angebotenen Wortschatz umzugehen.

Im Bereich der Adjektive, welcher als Indiz für hohe sprachliche Kompetenz angesehen wird (vgl. vorläufige Handreichungen Jeuk/Reeb-Ramos), verwendet der Großteil der Schülerinnen und Schüler zwischen drei und zehn Adjektiven (30), bei nur einer Erzählung sind siebzehn Adjektive verwendet worden. In einem kleinen Teil der Erzählungen, sind zwischen elf und vierzehn Adjektive zu finden (6). Auch im Bereich der Verben verwendet der Großteil (36) der Jugendlichen zwischen 14-33 Verben. Einige Erzählungen (7) enthalten zwischen 34-43 Verben. In den meisten Erzählungen (28) sind zwischen 8-16 Nomen enthalten. Fünfzehn der verfassten Erzählungen enthalten 17-26 Nomen und ein kleiner Teil (2) der Jugendlichen verwendet mehr als siebzehn, nämlich 27-28 Nomen in ihren Erzählungen.

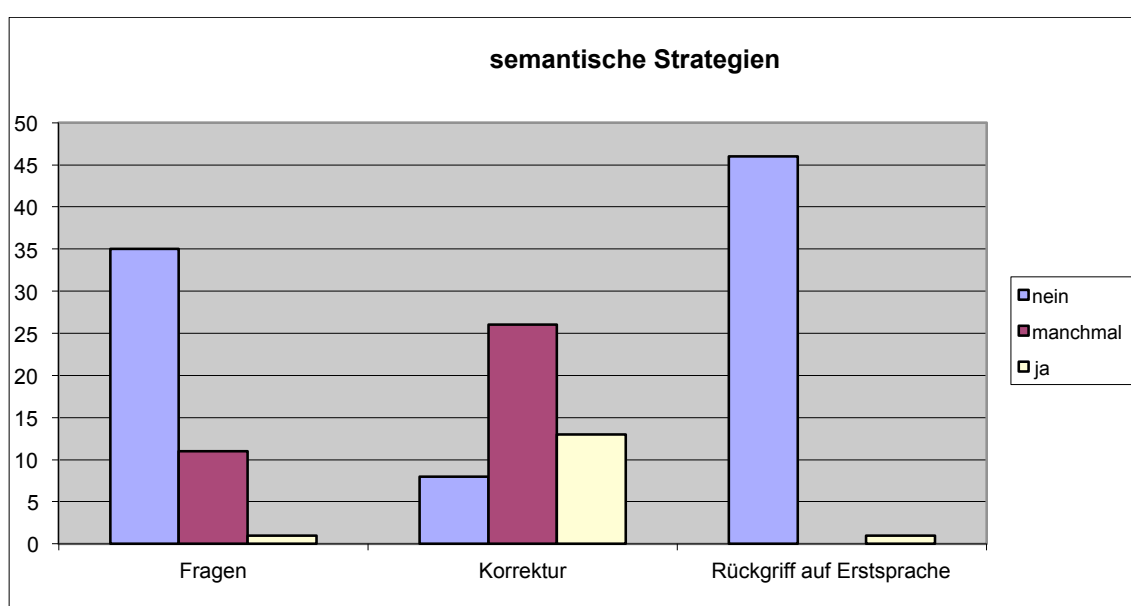


Abb.20: Diagramm Sprechen- semantische Strategien

Außerdem interessieren hier auch die Strategien, die eine Schülerin/ein Schüler anwendet, wenn sie/er Wortschatzlücken zeigt. Lernerinnen und Lerner, die auf diese Strategien zurückgreifen, haben meist weniger Schwierigkeiten beim Wortschatzerwerb (vgl. Jeuk 2003; Gießhaber 2010, S. 198ff). Beobachtet werden können allerdings nur Strategien, die in dieser kurzen Zeit des Gespräches gut zu beobachten sind, d.h. diese, die häufig mehrfach angewendet werden. Dazu zählen Korrekturen, Ersetzungen aus der Erstsprache oder das Fragen nach Gegenständen oder Sachverhalten (vgl. Kapitel 5.6.1 in dieser Arbeit). Auch kann das Ersetzen eines Wortes durch ein ähnliches vorkommen, wobei diese Ersetzungen

meist schwer zu erfassen sind, da nur vermutet werden kann, dass ein fehlendes Wort durch ein anderes ersetzt wurde (vgl. Jeuk/Reeb-Ramos 2013, S. 26).

Es zeigt sich, dass von 47 Jugendlichen elf Schülerinnen und Schüler die Strategie des Fragens anwenden, 26 Schülerinnen und Schüler sich während des Sprechens manchmal korrigieren und in nur einer Erzählung auf die Erstsprache zurückgegriffen wird. Dass nur so wenige Schülerinnen und Schüler auf ihre Erstsprache zurückgreifen, könnte daran liegen, dass es im Regelunterricht nicht üblich ist, diese zur Unterstützung heranzuziehen, oder dass ein Großteil der Jugendlichen ihre Erstsprache nicht in dem Maße beherrscht, dass ihnen die Wörter in der Erstsprache bekannt sind bzw. weiterhelfen. Auch könnte die Strategie des Nachfragens eine sein, die nicht selbstverständlich für die Jugendlichen im Unterricht ist. Allerdings könnte es auch daran liegen, dass die Personen, die den Gesprächsanlass durchgeführt haben, den Jugendlichen nicht bekannt waren und so die Hemmschwelle, Fragen zu stellen, zu hoch war. Das fehlende Vertrauen zwischen Probandin/ Proband und durchführende Person könnte ebenfalls ein Grund dafür sein, dass die Erstsprache nicht zum Einsatz kam, da die Schülerinnen und Schüler nicht wussten, ob diese Möglichkeit genutzt werden kann oder sie nicht wussten, ob ihr Gegenüber ihre Erstsprache versteht/beherrscht.

Fazit aus der Auswertung der Schülerergebnisse im Hinblick auf Evaluation

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

Die Instruktionen, welche die Jugendlichen vorab bekommen, sind verständlich und reichen dazu aus, dass jede Schülerin bzw. jeder Schüler einige Äußerungen zu den Bildern formuliert, die die wesentlichen Handlungen darstellen. Allerdings werden von den Schülerinnen und Schülern nicht, wie von den Autoren erwartet, jeweils beide Handlungsstränge aus den Bildern aufgegriffen. Häufig erfolgt die Ausführung des zweiten Handlungsstrangs erst auf Nachfragen bzw. Initiieren durch den erwachsenen Gesprächspartner. Generell zeigt sich, dass es wenigen Schülerinnen und Schülern gut gelingt ihre Erzählung ohne „Hilfe von Außen“/Beteiligung des Zuhörers eigenständig zu gestalten und auch zu Ende zu bringen. Bei ihren Äußerungen greifen die meisten Jugendlichen auf Verknüpfungen mit *und dann* und *dann* zurück, nur wenige Schülerinnen und Schüler verwenden auch andere Verknüpfungsmittel. Erzählt wird dabei meist im Präsens,

wobei dies zum einen daran liegen könnte, dass die Erzählzeit Perfekt bzw. Präteritum von der durchführenden Person in der Kommunikation mit den Jugendlichen ebenfalls nicht gebraucht wird. Was aber auch daran liegen könnte, dass Bildererzählung von Schülerinnen und Schülern meist im Präsens erzählt werden, da die Aufgabe eher als Bildbeschreibung aufgefasst wird. Eine emotionale Markierung gelingt lediglich einem ganz kleinen Teil der Jugendlichen häufig und einigen teilweise, bei der Hälfte der Schülerinnen und Schüler kommen kaum emotionale Markierungen vor. Allerdings wurde im Beobachtungsbogen keine Unterscheidung zwischen inhaltlichen und sprachlichen Markierungen vorgenommen, und auch Gestik und Mimik wurden als Möglichkeiten nicht berücksichtigt.

Die Bilder sprechen die Jugendlichen an, für den Großteil der Schülerinnen und Schüler ist es möglich, die Reihenfolge einzuhalten und die abgebildeten Handlungen nachzuvollziehen, wenigen bereitet das Erkennen, dass die Schwierigkeit des nicht essen Könnens der Suppe bei dem Storch daran liegt, dass er mit seinem langen Schnabel die Suppe nicht aufnehmen kann, Probleme. Auch wird der Storch von vielen Schülerinnen und Schülern nicht als Storch erkannt, dies liegt aber vermutlich eher daran, dass die Jugendlichen dieses Tier nicht kennen bzw. ihnen der Name des Tieres nicht bekannt ist.

Leider findet nur bei einem ganz kleinen Teil der Erzählungen eine Anschlusskommunikation statt, was aber, so zeigen die Auswertungen, nicht unbedingt nur an den Jugendlichen liegt, sondern eindeutig damit zusammenhängt, dass die Anschlusskommunikation über die Abschlussfrage hinaus, die ein anschließendes Gespräch hätte nach sich ziehen können, von den erwachsenen Personen, die das Verfahren mit den Jugendlichen durchgeführt haben, nicht initiiert wurde. Allerdings führt eine offene Abschlussfrage in den meisten Fällen, in denen sie gestellt wurde, zu einer längeren Kommunikation bzw. Benennung der Moral bzw. Lehre der Fabel.

Im Hinblick auf die grammatischen Schwerpunkte wie Verbformen und Verbstellung im Satz, die Nominalgruppe sowie der Verwendung von Präpositionen und deren nachfolgendem Kasus lässt sich festhalten, dass über die Hälfte der Jugendlichen in der Lage ist das korrekte Genus zu verwenden, dies ist nur für einen kleinen Teil der Schülerinnen und Schüler ein Problem. Die Verwendung von Dativ und Akkusativ gelingt den meisten Jugendlichen in der Nominalphrase und auch

im Zusammenhang mit dem Einsatz von Präpositionen ohne Schwierigkeiten. Im Bereich der Verbstellung zeigt sich, dass etwas über die Hälfte der Schülerinnen und Schüler in ihren Äußerungen Sätze mit einer Verbendstellung verwendet, was für dieses Alter „normal“ wäre, allerdings produzieren siebzehn Jugendliche nur manchmal und drei nie einen Satz mit einer Verbendstellung, was auf eine verkürzte Dauer der Lernzeit bzw. auf einen geringen Sprachkontakt mit der deutschen Sprache hindeuten könnte (vgl. Handreichungen Jeuk; Reeb-Ramos S. 8). Bei der Formbildung des Verbs bilden fast alle Schülerinnen und Schüler die regelmäßigen Verbformen korrekt, bei der Bildung unregelmäßiger Verbformen haben noch mehr Jugendliche Schwierigkeiten. Bei der Formbildung des Verbs mit *haben* und *sein* weisen die meisten Erzählungen beide Formen auf, etwas weniger Schülerinnen und Schüler verwenden nur die Form mit *haben* und nur ein kleiner Teil weist keine der beiden Formen auf.

Im Bereich des Wortschatzes und der Verwendung semantischer Strategien zeigt sich, dass die meisten Jugendlichen sich in ihren Erzählungen selbst korrigieren. Nur wenige wenden die Strategie des Nachfragens an. Wahrscheinlich gehört die Anwendung semantischer Strategien nicht zur Routine der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag, oder das nicht Anwenden ist der Tatsache geschuldet, dass die Jugendlichen die Lehrperson, welche das Verfahren mit ihnen durchführte, nicht kannten. Außerdem ist es relativ schwierig, diese Verhaltensweisen in einer kurzen Momentaufnahme zu erkennen.

Es kann festgehalten werden, dass die Jugendlichen über den angebotenen bzw. geforderten Wortschatz verfügen. Die meisten von ihnen verfügen, rein quantitativ betrachtet, über einen mittleren Wortschatz.

Perspektive der Lehrkräfte (P2)⁵⁵

Im Hinblick auf die Perspektive der Lehrkräfte bleibt festzuhalten, dass den durchführenden Lehrkräften verschiedene Aspekte, die für die Erzählentwicklung eine Rolle spielen, nicht ausreichend klar waren. So kommunizierten die Personen mit den Schülerinnen und Schülern im Präsens, obwohl die übliche bzw. zu erwarten-

⁵⁵ Hier werden zunächst nur Aussagen formuliert, die aufgrund der Auswertungen der Schülerergebnisse zu diesem Zeitpunkt bereits getroffen werden können. Eine ausführliche Auswertung der Perspektive der Lehrkräfte erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt (in Kapitel 7.3.2.2 bis 7.3.2.5 dieser Arbeit).

de Erzählzeit für mündliche Erzählungen im Perfekt bzw. im Präteritum liegt. Den Lehrkräften war nicht bewusst, dass die Zeitform, in der mit den Jugendlichen während der Erzählung/des Gesprächs kommuniziert wird, Einfluss auf das Erzählverhalten hat. Ebenfalls ist die Bedeutung der Abschlussfragen und der Anschlusskommunikation ein wichtiges Fachwissen, über welches die Lehrkräfte informiert werden müssen, da die Lehrkräfte über dies anscheinend nicht verfügen. D.h. das Fachwissen über die Entwicklung der Erzählkompetenz und aktuelle Erkenntnisse, welches die Lehrpersonen zur Durchführung und Auswertung des Verfahrens benötigen, darf nicht vorausgesetzt werden, sondern muss den Lehrkräften, die dieses Verfahren im Schulalltag anwenden sollen, auf jeden Fall ausführlicher dargestellt werden bzw. in irgendeiner Weise vermittelt werden.

In diesem Zusammenhang sollten auch die Analysebogen noch einmal genauer angeschaut werden, da für einige Aspekte wie bspw. die Beteiligung der Lehrperson an der Erzählung keine Eintragungsmöglichkeiten vorgesehen sind oder die emotionalen Markierungen, welche in der Literatur nochmals genauer unterschieden werden, im Analysebogen nicht genauer definiert werden.

7.3.1.2 Verfahren zum schriftlichen Erzählen (Schreiben)

Das Verfahren zum schriftlichen Erzählen haben insgesamt 56 Schülerinnen und Schüler bearbeitet. Bei der Auswertung der Ergebnisse und der Evaluation des Verfahrens waren folgende Fragestellungen leitend:

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

- Wissen die Schülerinnen und Schüler was sie tun sollen? Sind die Instruktionen verständlich bzw. ausreichend? (Transparenz)
- Sind die Bilder ansprechend?
- Ist die Situation klar/deutlich dargestellt?
- Können konkrete Äußerungen erfolgen? (Beherrschen die Schülerinnen und Schüler den benötigten Wortschatz? Verfügen sie über das notwendige Wissen zur Thematik?) (Zumutbarkeit & Fairness)

Perspektive der Lehrkräfte (P2)

- Welches Fachwissen benötigen die Lehrkräfte zur Durchführung und Auswertung des Verfahrens und verfügen diese darüber? (Zumutbarkeit)
- Wie sind die Handreichungen aufgebaut: sind diese verständlich, werden alle notwendigen Aspekte angesprochen, ist ein theoretischer Hintergrund formuliert, gibt es Hinweise zur Auswertung und zur möglichen Förderung?
- Ist in den Handreichungen vermerkt wie die Lehrperson bei der Planung, Durchführung, Auswertung sowie Förderplanung agieren soll? (wie viele Hilfestellungen und wie?) (Transparenz)
- Werden in den Analysebogen alle zentralen Aspekte der Thematik (theoretisch) erfasst?
- Ist es möglich alle in den Schüleräußerungen vorkommenden Aspekte einzutragen?
- Sind die Bogen übersichtlich und nachvollziehbar gestaltet?
- Wie werden die Ergebnisse und Beobachtungen eingetragen (Punktwerte, Skala, ja/nein)?
- Ist es möglich am Ende ein Ergebnis zu notieren (Punktwert, Einschätzung, Formulierung einer Kompetenzstufe etc.)?
- Können an Hand der Ergebnisse mögliche Hinweise für die Förderung abgeleitet werden? (Nützlichkeit)
- Wie zeitaufwändig ist die Durchführung bzw. die Auswertung? (Ökonomie)

Die Analyseraster für dieses Verfahren sind, wie in der Literatur vorgeschlagen, zweigeteilt (vgl. Fix 2008, S. 201). Zunächst erfolgt eine Charakterisierung des Textes sowie eine Globaleinschätzung mit Hilfe von vorgegebenen Kriterien. Im Anschluss werden Kriterien bezogen auf einzelne Lernbereiche wie die Erzählkompetenz, die Textstruktur, die Satzstellung/der Satzbau und der Wortschatz genauer in den Blick genommen, bevor eine Fehleranalyse im morphologisch-syntaktischen Bereich und auf der Ebene der Orthografie vorgenommen wird (vgl. Schäfer 2013, S. 106f).

Allgemeine Ergebnisse

Zunächst ist festzuhalten, dass es allen 56⁵⁶ Schülerinnen und Schülern gelang einen Text zu verfassen, wobei diese von der Qualität und dem Umfang her (28-473 Wörter⁵⁷) sehr unterschiedlich ausgefallen sind. Vogt stellt in seiner Untersuchung bezüglich des Erzählrahmens von Geschichten ebenfalls fest, dass sich die Schülertexte einer Klassenstufe hinsichtlich der Länge stark unterscheiden. Er bezieht dies auf einen möglichen stark differierenden Stand in der Entwicklung im Schriftspracherwerb der Schülerinnen und Schüler (vgl. Vogt 2006, S. 156). Dies könnte bei der vorliegenden Kohorte ebenfalls der Fall sein, da diese sich wie unter 7.1 beschrieben aus einer sehr stark heterogenen Schülergruppe (z.B. im Hinblick auf Kontaktdauer und Erstsprache) zusammensetzt.

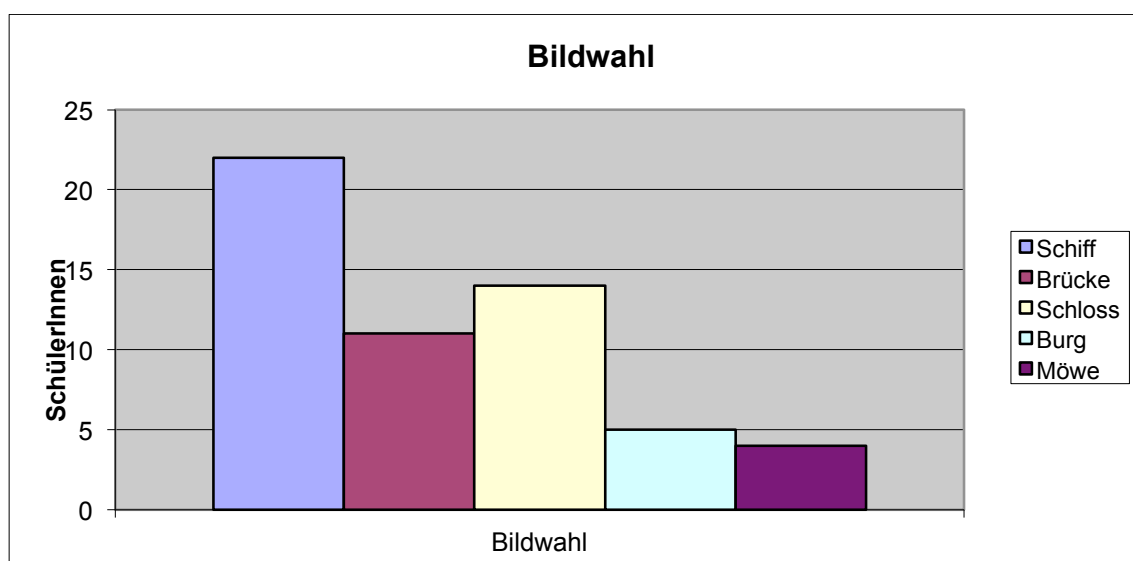


Abb.21: Diagramm Schreiben - Bildwahl

Der Großteil der Schülerinnen und Schüler wählte eine der Zeichnungen als Schreibimpuls, wobei 22 Schülerinnen und Schüler sich für das Schiff entschieden, vierzehn das Schloss und elf die Brücke wählten. Lediglich neun Schülerinnen und Schüler nahmen als Bildimpuls die Fotografien, von diesen wählten fünf die Burgruine und vier die Möwe.

Ergebnisse der Charakterisierung und der Globaleinschätzung

⁵⁶ Die unterschiedlichen Fallzahlen für die einzelnen Verfahrensteile ergeben sich dadurch, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler aus verfahrenstechnischen Gründen an der Durchführung aller Verfahrensteile beteiligt waren, auch waren nicht alle Datensätze verwertbar. Im Bereich des mündlichen Erzählens wurden 47, im Bereich des schriftlichen Erzählens 56, im Bereich des Lesens ebenfalls 56 und im Bereich Hören 60 Datensätze ausgewertet.

⁵⁷ Hier wurden alle im Text enthaltenen Wörter gezählt.

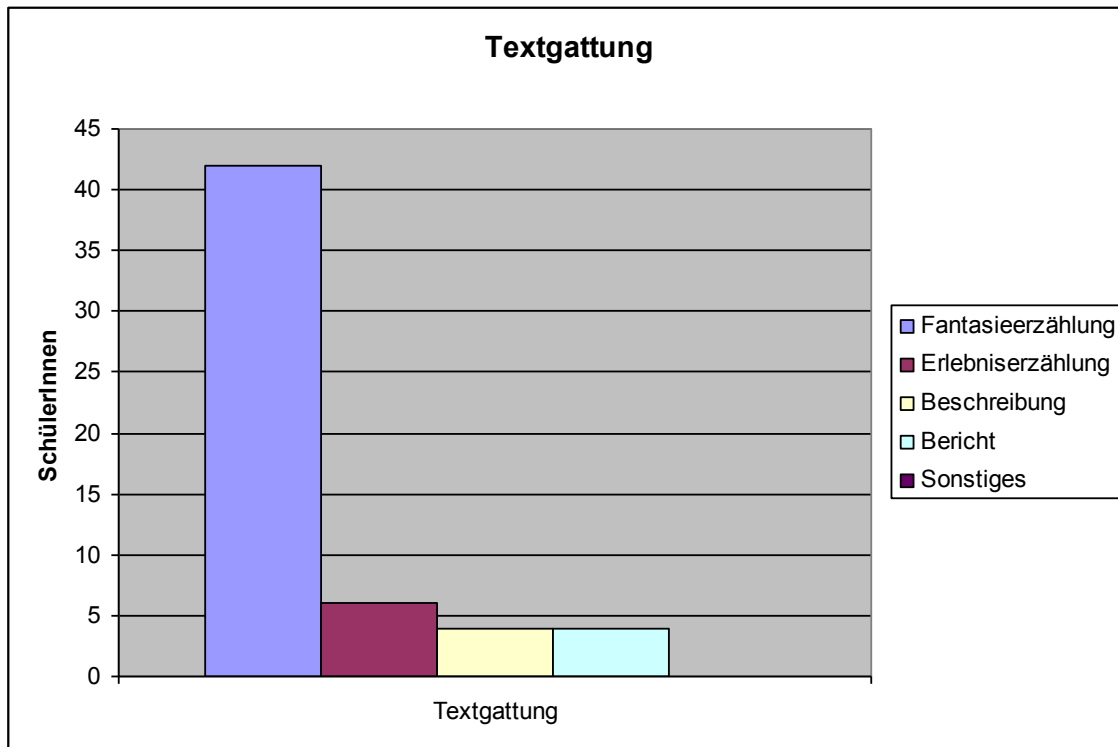


Abb.22: Diagramm Schreiben- Textgattung

Bei der Wahl der Bildimpulse wurde nach Schäfer darauf geachtet, dass diese vorrangig Phantasieerzählungen auslösen sollen (vgl. Schäfer 2013, S. 104 & Kapitel 6.5.4), auch Knapp wählte für seine Untersuchung die Phantasieerzählung als Art der Erzählung, weil hier „die Gestalt des Textes nicht so stark vorgegeben ist und so die „[...] Einflüsse der Sprachkompetenz auf die konzeptionellen Prozesse und die Anlage der Erzählung [...] [besser zu beobachten sind] “ (Knapp 1997, S. 41). Die Mehrzahl der Texte wurde von den Schülerinnen und Schülern tatsächlich als Phantasieerzählung gestaltet (42), diese orientieren sich meist an Strukturen von bekannten Märchen oder Filmen. Was der in Kapitel 6.5.4 ausgeführten Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler auf ihnen bekannte literarische Muster und Wendungen zurückgreifen (vgl. Becker- Mrotzek/Böttcher 2009, S.69) entspricht. Sechs Schülerinnen und Schüler verfassten eine Erlebniserzählung, je vier Schülerinnen und Schüler gestalteten eine Beschreibung und einen Bericht.

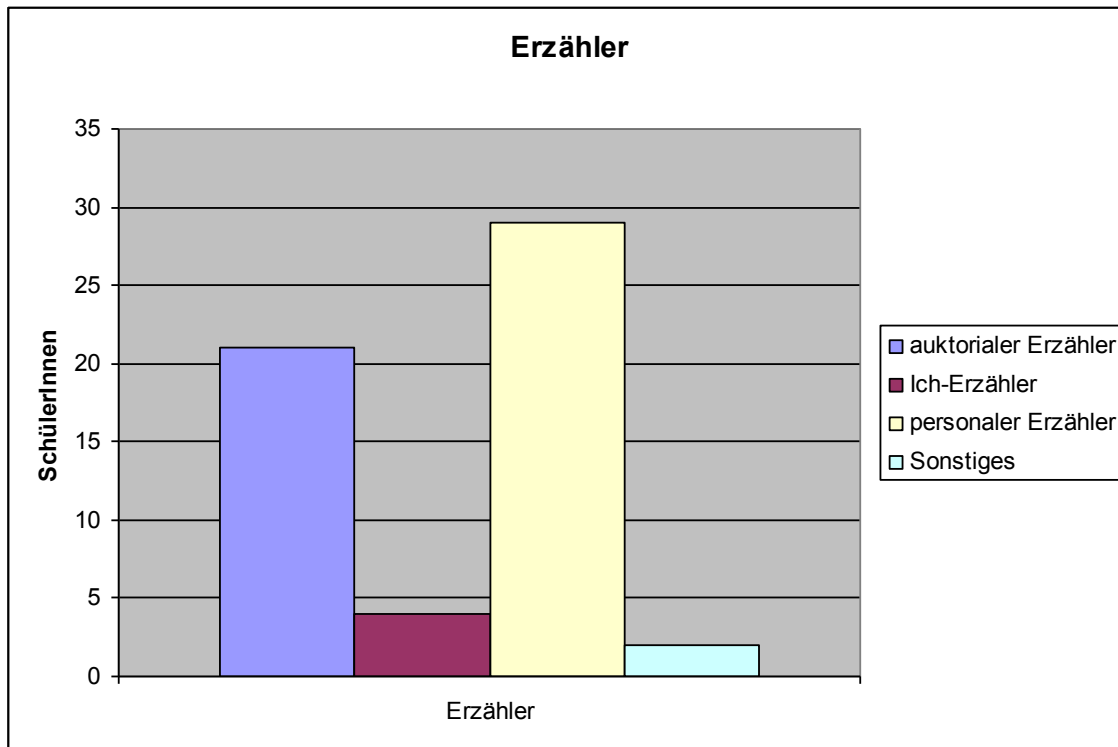


Abb.23: Diagramm Schreiben- Erzähler

Die Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler, nämlich 51,8% entschieden sich für einen personalen Erzähler, 37, 5% wählten einen auktorialen Erzähler und nur vier Schülerinnen und Schüler verfassten eine Ich-Erzählung. Einigen Schülerinnen und Schülern gelang es nicht den gewählten Erzähler bis zum Ende beizubehalten, meist findet ein Wechsel von einem personalen (er) Erzähler in der 3. Form hin zu einer Ich-Erzählung statt.

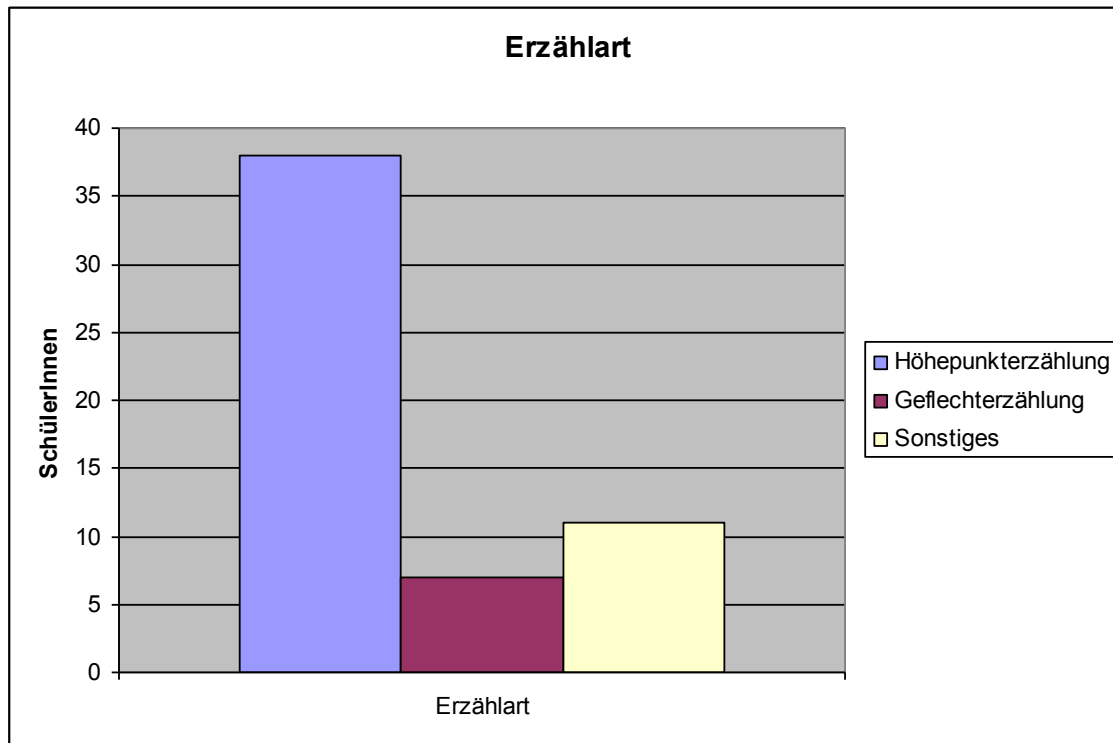


Abb.24: Diagramm Schreiben- Erzählart

38 Schülerinnen und Schüler (67,9%) schrieben eine Höhepunkterzählung und sieben Schülerinnen und Schüler eine Geflechterzählung. Elf Texte sind keiner der beiden Erzählarten zuzuordnen. In der Literatur wird diskutiert, dass Erzählungen von Kindern nicht immer idealtypisch sind, sondern eher Varianten und Mischformen mit fließenden Übergängen von dialogischen und monologischen Anteilen (vgl. Rank 1995, S. 109). Auch wird die Höhepunkterzählung als einzig richtige bzw. mögliche Form der Erzählung stark kritisiert (Andresen 2013). Auch Knapp erweitert sein eigentlich linear strukturiertes Modell, in dem er auch Abweichungen von dieser Struktur als Erzählungen zulässt (vgl. Knapp 1997, S.80ff). Er ist der Meinung, dass der Erzählbegriff in den strukturalistischen Modellen zu eng gefasst ist, er erweiterte diesen, indem er auch Ereignisse, von denen die erzählende Person erfahren hat oder selbst Erfundenes als Erzählung ansieht. Wichtig ist dabei nur, dass so erzählt wird, als ob man selbst daran teilgehabt hätte (vgl. Knapp 1997, S.59). Auch Wagner sieht den Begriff der Höhepunkterzählung als missverständlich an, da mit diesem Begriff eine Erwartung verbunden ist, die in den meisten Erzählungen nicht erfüllt wird. Es geht eher darum eine Erzählung mit einem Punkt bzw. einer Pointe zu gestalten (vgl. Wagner 1986, S. 145f).

Bei der Auswertung wurde bewusst darauf verzichtet eine Stufenfolge der Entwicklung der Erzählkompetenz zur Eintragung vorzugeben. Unter den Aspekten „Erzählstruktur strukturell“ und „Erzählstruktur stilistisch“ werden die wesentlichen Aspekte der in der Literatur vorhandenen Modellen der Erzählkompetenz betrachtet. Die Auswertung erfolgt, indem eingeschätzt wird, in welchem Maße ein Merkmal ausgeprägt ist. Gewählt werden kann dabei zwischen angemessen, nicht angemessen jeweils in einer zweistufigen Ausprägung und nicht gelungen. Somit gelingt es auch Texte einer Analyse zu unterziehen, die von den Annahmen der strukturalistischen Modelle abweichen.

Auswertung der Ergebnisse für einzelne Lernbereiche

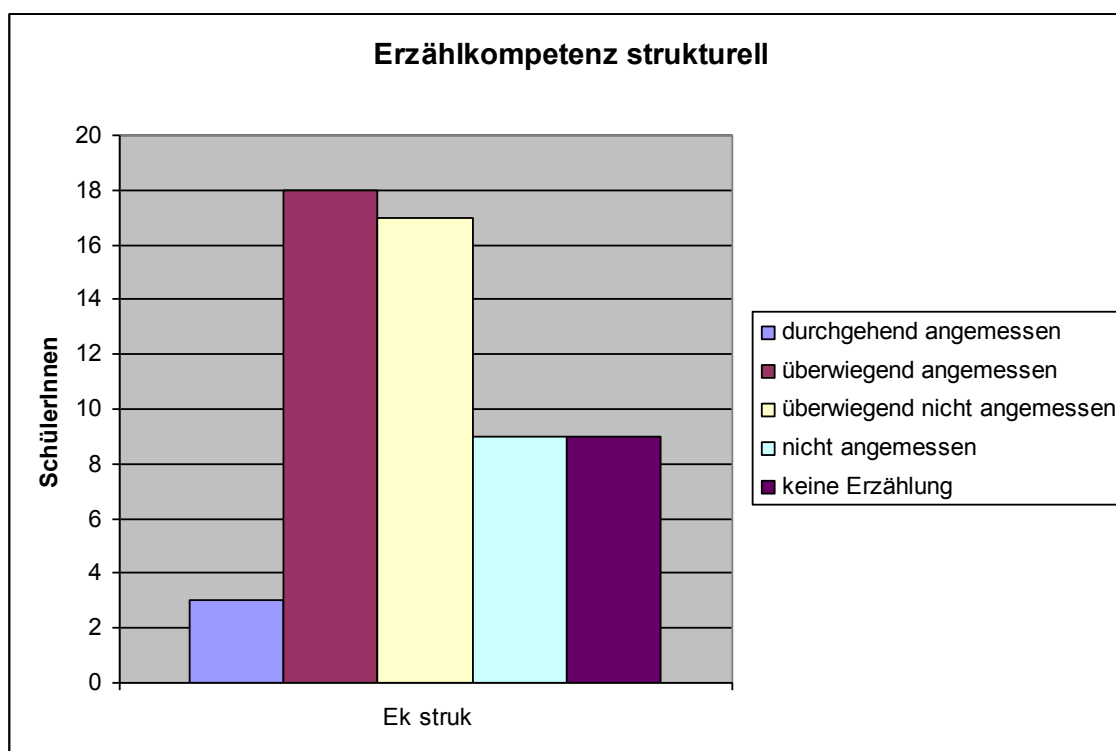


Abb.25: Diagramm Schreiben- Erzählkompetenz strukturell

Aus dieser weiteren Analyse wurden zunächst die Texte (acht Texte), welche bei der Einordnung der Textgattung nicht als Erzählungen eingestuft wurden, ausgenommen, diese erscheinen unter der Variablen *keine Erzählung*.

Unter die Rubrik *Erzählkompetenz strukturell* fallen Aspekte wie die Einführung der handelnden Personen, der Zeit und Ort der Handlung, die Verwendung und die Ausgestaltung von Planbrüchen, der Einbau einer Pointe, die Rückkehr in die

Normalität (Auflösung der Komplikation) sowie die Bewertung und der Abschluss der Erzählung. Diese Aspekte/Merkmale werden von verschiedenen Autoren als elementar für eine Erzählung angesehen (vgl. Kapitel 5.2.2). Die Ausgestaltung der „Erzählkompetenz strukturell“ gelingt 21 Schülerinnen und Schülern überwiegend bzw. durchgehend angemessen, allerdings gelingt dies 26 Schülerinnen und Schülern überwiegend nicht bzw. nicht angemessen. Bei einem Großteil der Texte sind gar keine Planbrüche enthalten oder werden nicht richtig angekündigt bzw. ausgestaltet (47). Ebenso gelingt vielen Schülerinnen und Schülern nicht die Rückkehr in die Normalität, die Erzählungen bleiben in der Fantasiewelt bzw. die zuvor als Fantasiewelt dargestellte Situation wird zur Normalwelt (41). Eine weitere Schwierigkeit stellt die Bewertung der Ereignisse/des Ereignisses dar. Diese drei Aspekte werden jedoch von verschiedenen Autoren als wichtig für eine gelungene Erzählung beschrieben (vgl. Kapitel 5.1.1 & 5.2.2 in dieser Arbeit).

21 der Schülerinnen und Schüler gelingt es in den untersuchten Texten nicht, den Rahmen der Erzählung angemessen zu gestalten (Einführung der Aktanten, der Zeit und des Ortes). Zwar nennen viele Schülerinnen und Schüler bspw. ein Schloss oder ein Schiff als Ort der Handlung, spezifizieren dies aber nicht genauer. Dies könnte daran liegen, dass diese Orte auf den Bildern abgebildet sind und von den Schülerinnen und Schülern somit als „bekannt“, also nicht weiter erläutderungswürdig angesehen werden oder auch daran, dass aufgrund des Rückgriffes auf bekannte Muster aus Märchen oder Filmen von den Schülerinnen und Schülern vorausgesetzt wird, dass der Leser/ die Leserin weiß, worum es geht. Ebenso werden die Aktanten häufig sehr unkonkret eingeführt, so ist z.B. von einem Jungen oder einem Mädchen die Rede, diese/r wird aber nicht detaillierter beschrieben. Dies stellt bereits Grießhaber 2008b in seiner Untersuchung fest (vgl. Grießhaber 2008b, S. 229ff und Kapitel 5.2.3 der vorliegenden Arbeit). Auch bleibt das Vorgeschehen zu einer Handlung bei elf Texten teilweise verborgen. Hier gelingt es den Schülerinnen und Schülern noch nicht differenziert zwischen der Perspektive des Verfassers/der Verfasserin und des Lesers/der Leserin zu unterscheiden, wichtige Informationen bleiben ungenannt, da diese im Kopf des Verfassers/der Verfasserin vorhanden sind. Augst zeigt in seiner Untersuchung, dass fast immer ein Anfangsgeschehen realisiert wird, dass es aber erst ab der 9. Klasse gelingt ein Schlussgeschehen zu formulieren. Dies kann aufgrund einer schreibtechni-

schen Ermüdung erfolgen oder aber daraus resultieren, dass eine Erzählung auch ohne Schluss auskommen kann (vgl. Augst 2010, S. 71).

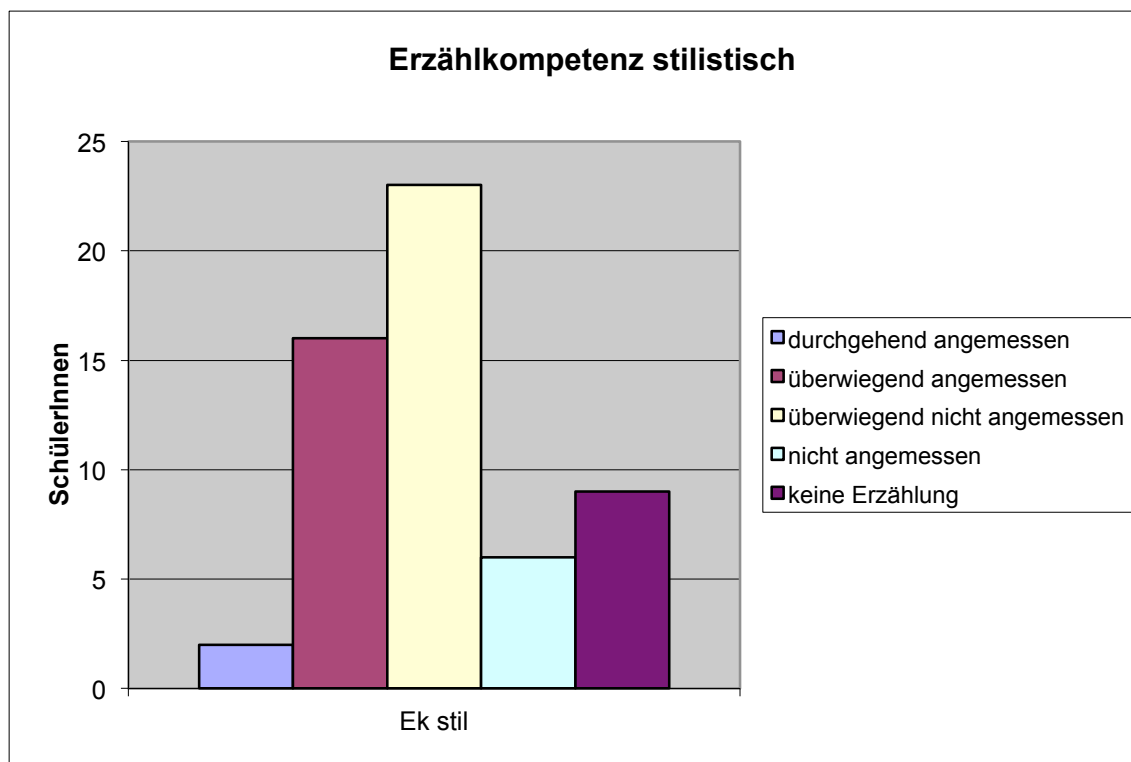


Abb.26: Diagramm Schreiben- Erzählkompetenz stilistisch

Auch die stilistische Ausgestaltung der Texte gelingt etwa einem Drittel der Jugendlichen (32,2%), 51,8% schaffen es nicht ihre Texte angemessen auszugestalten. Ein großes Problem stellt hier die von vielen Autoren genannte emotionale Markierung dar. Die Jugendlichen verwenden in ihren Texten nur wenig wörtliche Rede (Figurenrede) und beschreiben die Gedanken und Gefühle der handelnden Person(en) eher selten bzw. nur sehr knapp. Planbrüche sind, wie eben beschrieben, nicht vorhanden bzw. wenn sie vorhanden sind, dann sind dies eher ungewollte Brüche, die dadurch entstehen, dass die Schülerinnen und Schüler ihre Texte abrupt enden lassen oder Gedanken, die die Verfasserin/der Verfasser des Textes für die Leserin/den Leser nicht formuliert. Es sind keine bewusst eingesetzten Elemente, die stilistisch ausgestaltet werden. In der Untersuchung von Augst zeigt sich, dass es ungefähr der Hälfte der Schülerinnen und Schülern bis Klasse 4 nicht gelingt Spannung in ihren Texten zu erzeugen und eine Pointe sprachlich auszugestalten. Inhaltlich schaffen das einige Schülerinnen und Schüler mehr. Erst ab Klasse 5 bzw. 6 gelingt die Ausgestaltung der Pointe sowohl sprachlich als

auch inhaltlich besser (vgl. Augst 2010, S. 77). Vermutlich sind die Jugendlichen hier aufgrund ihrer sprachlichen Voraussetzungen, welche von den unter Punkt 2.2.3 dieser Arbeit genannten Faktoren beeinflusst sein können, in der Entwicklung dieser Fähigkeiten noch nicht so weit.

41 Schülerinnen und Schüler konnten den Erzähltyp sinnvoll wählen und durchhalten. Auch schaffte es ein Großteil die Darstellung der Abläufe plausibel (37) zu gestalten. Die Einhaltung der Erzählzeit gelingt ebenfalls den meisten Schülerinnen und Schülern (31).

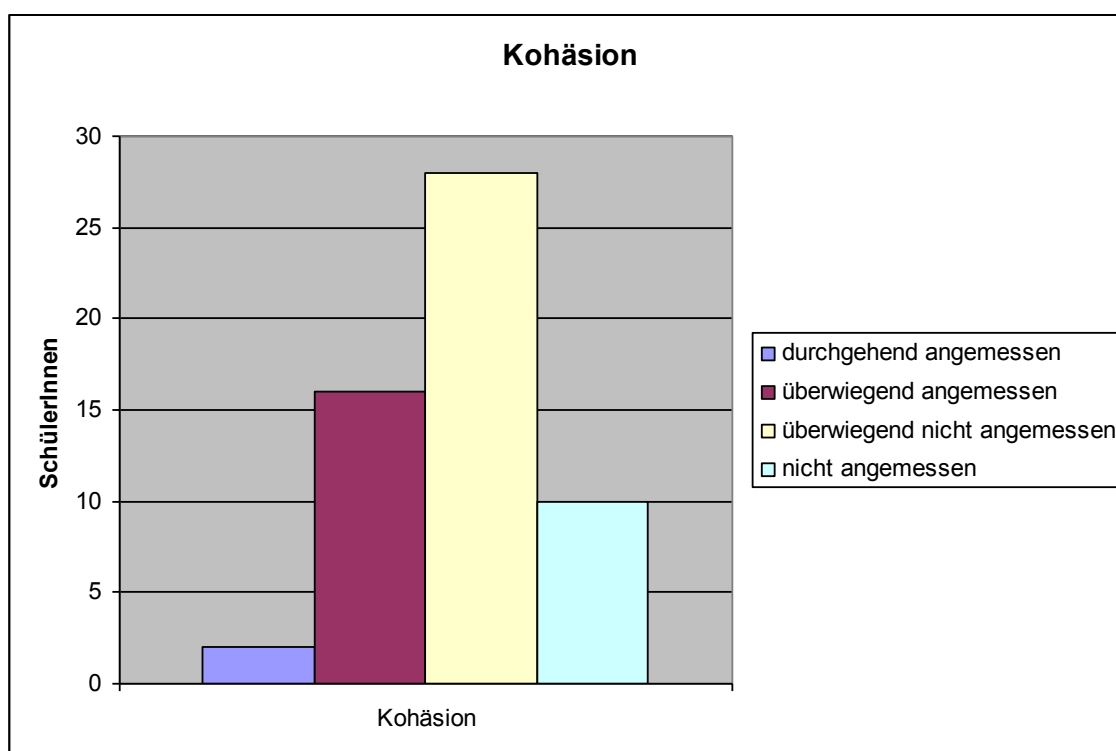


Abb.27: Diagramm Schreiben- Kohäsion

Die Strukturierung des Textes mit Hilfe von Kohäsionsmitteln wie Konjunktionen oder Adverbien sowie Relativsätze als Attribute oder die Wiederaufnahme eines Begriffes bzw. Namens oder die Ersetzung dieses gelingt 38 Schülerinnen und Schüler nicht angemessen (zehn) bzw. überwiegend nicht angemessen (28). Dies lässt sich gut mit dem Befund vereinbaren, dass die meisten Schülerinnen und Schüler sich noch nicht auf Profilstufe 4 (siehe Auswertungen dazu unter Aspekt Satz) befinden und deshalb bspw. noch nicht mit Relativsätzen arbeiten. Grieshaber beschreibt *und dann* Verknüpfungen in seinen Auswertungen zur Profilanalyse für Stufe 3 charakteristisch, vorher erfolgt eine Verknüpfung eher durch reihende

koordinierende Konjunktionen wie *und* oder durch die Verwendung kohärenzstiftender Mittel und Textdeixis (vgl. Grießhaber 2006a, S. 22ff).

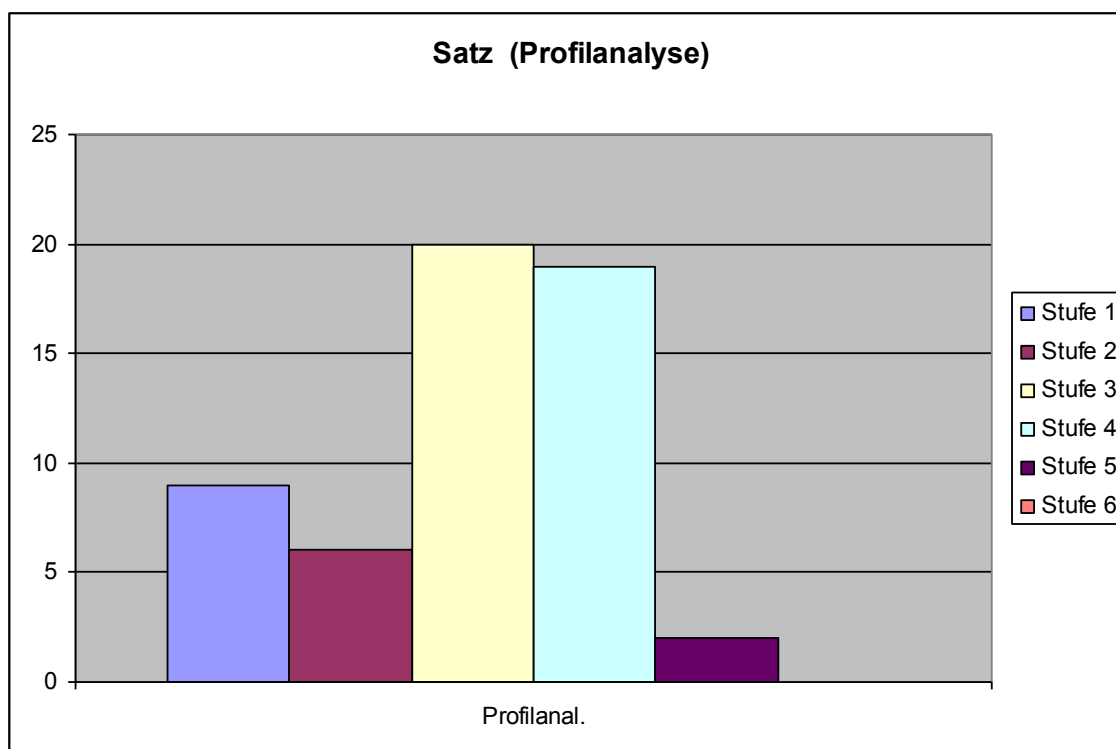


Abb.28: Diagramm Schreiben- Satz

Am Ende der Grundschulzeit sollte die Profilstufe 4 auch von Schülerinnen und Schülern mit DaZ, die in Deutschland eingeschult wurden, beherrscht werden, sollte eine Schülerin/ ein Schüler in Klasse 5/6 unterhalb dieser Stufe liegen, dann liegt ein erhöhter Förderbedarf vor (vgl. Grießhaber 2010b, S. 26). In der vorliegenden Untersuchung bleiben 35 Schülerinnen und Schüler unter dieser Stufe (20 erreichen Stufe 3, neun Stufe 1 und sechs Stufe 2), neunzehn befinden sich auf Profilstufe 4 und nur zwei Jugendliche produzieren einen Text auf der nächst höheren Stufe, nämlich Stufe 5. Auch in anderen Erhebungen zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler der achten Klasse unter dem Profilstufenniveau 4 bleiben (vgl. Grießhaber 2010b, S. 26). Eine Möglichkeit, warum in den Texten nur wenige Jugendliche die Stufe 4 erreichen, könnte sein, dass die Schülerinnen und Schüler aus Angst davor Fehler zu machen bewusst auf einfache Satzstrukturen zurückgreifen und unter ihren Möglichkeiten bleiben (vgl. Grießhaber 2010b, S. 26).

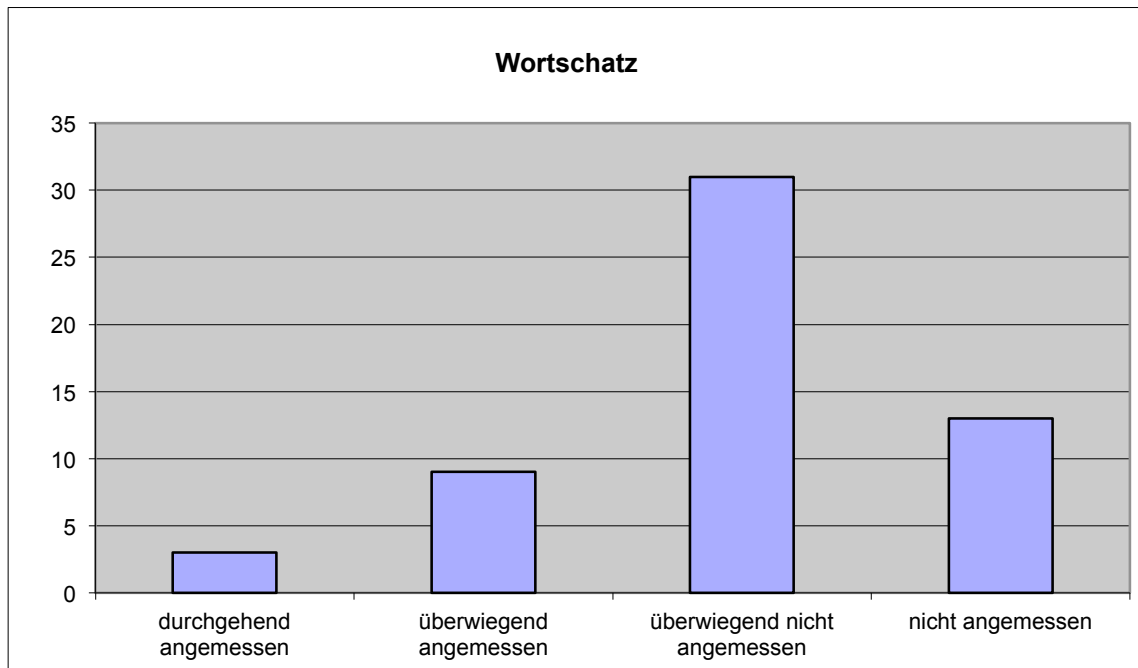


Abb.29: Diagramm Schreiben- Wortschatz

Im Bereich des Wortschatzes wird hier keine quantitative Auswertung vorgenommen, es wird lediglich geschaut, ob die Ausprägung eines Merkmals durchgehend angemessen, überwiegend angemessen, überwiegend nicht angemessen oder nicht angemessen umgesetzt wurde. Hierbei werden die Merkmale Grundwortschatz, ausdifferenzierter Wortschatz, der Einsatz semantischer Strategien, die Wortfelder „sagen“ und „fortbewegen“ sowie Ableitungen, Komposita und Redewendungen in den Blick genommen. Es lässt sich festhalten, dass die meisten Schülerinnen und Schülern ihre Texte nicht angemessen (13) bzw. überwiegend nicht angemessen ausgestalten (31). Dies schafft nur ein kleiner Teil, nämlich neun Jugendliche überwiegend angemessen und drei Schülerinnen und Schülern durchgehend angemessen.

Fazit aus der Auswertung der Schülerergebnisse im Hinblick auf die Evaluation

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

Die Auswertung der Schülerergebnisse zeigt, dass die Schreibanlässe zum Verfahren *Schreiben* die Jugendlichen ansprechen und gut geeignet sind, da sie wie vom Autor geplant zum größten Teil Phantasieerzählungen initiieren. Dabei wählte der Großteil der Schülerinnen und Schüler eine der Zeichnungen als Schreibimpuls. Die meisten Erzählungen wurden in Form einer Höhepunkterzählung mit einem personalen Erzähler ausgestaltet.

Im Bereich der *Erzählkompetenz strukturell*, der Aspekte wie die Einführung der handelnden Personen, des Ortes und der Zeit, die Darstellung der Vorgeschichte und Ankündigung und Ausbau von Planbrüchen sowie das Vorhandensein einer Pointe und die Rückkehr in die Normalität und auch die Darstellung des Nachgeschehens sowie die Verwendung von Eingangs- und Schlussformeln beinhaltet, zeigt sich, dass es dem Großteil der Jugendlichen nicht gelingt diese angemessen bzw. überwiegend angemessen auszugestalten. In 21 Texten gelingt die Ausgestaltung überwiegend angemessen oder durchgehend angemessen. Die Ausgestaltung des Bereiches *Erzählkompetenz stilistisch* gelingt der Hälfte der Jugendlichen nicht angemessen. Es fehlen die emotionalen Markierungen, d.h. Gefühle und Gedanken der handelnden Personen werden nicht dargestellt, auch erfolgt kein Einsatz der wörtlichen Rede. Außerdem gelingt es nicht Planbrüche auszugestalten, Brüche entstehen meist nur dadurch, dass die Erzählungen abrupt abbrechen oder Informationen fehlen. Diese Ergebnisse werden in anderen Untersuchungen bspw. von Augst und Grießhaber bestätigt (vgl. Augst 2010; Grießhaber 2008b). Der Erzähltyp und die Erzählzeit werden von einem Großteil der Schülerinnen und Schüler durchgehalten, auch werden die Abläufe angemessen dargestellt. Im Bereich der Kohäsion fällt es dem Großteil der Jugendlichen schwer, Verknüpfungsmittel angemessen anzuwenden. Im Bereich des Satzbaus bzw. der Satzstellung zeigt sich, dass es für die meisten Schülerinnen und Schüler schwierig ist Nebensätze mit finitem Verb in der Endstellung (Stufe 4) zu produzieren. Dies gelingt nur einem kleinen Teil der Jugendlichen. In ungefähr der gleichen Anzahl Erzählungen sind Sätze mit Subjekt nach finitem Verb, also auf Stufe 3 zu finden. Auch der Bereich des Wortschatzes stellt ein Problem für die Jugendlichen dar, so wird nur in wenigen Texten ein ausdifferenzierter Wortschatz verwendet,

auch kommen semantische Strategien wie das Ersetzen eines Wortes durch ein Wort in der Erstsprache oder die Verwendung bildhafter Darstellungen sowie Ober- und Unterbegriffe kaum zum Einsatz.

Perspektive der Lehrkräfte (P2)⁵⁸

Die Analysebogen zum Verfahren berücksichtigen alle in der Literatur genannten Aspekte der Erzählkompetenz. Die von den Schülerinnen und Schülern verfassten schriftlichen Äußerungen können mit den Bogen erfasst werden.

7.3.1.3 Verfahren zum Leseverstehen (Lesen)

Das Verfahren zum Leseverstehen wurde mit insgesamt 56 Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher Schularten durchgeführt. Für dieses Verfahren standen die folgenden Fragestellungen (konkretisiert und erweitert aus P1 & P2) im Vordergrund:

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

- Wissen die Schülerinnen und Schüler wie sie bei der Bearbeitung vorgehen sollen? Sind die Instruktionen verständlich bzw. ausreichend? (Transparenz)
- Kommen die Jugendlichen mit der Länge des Textes bzw. des Verfahrens (Text und Anzahl der Fragestellungen) zurecht? (Zumutbarkeit)
- Ist das Thema des Textes angemessen/passend?
- Ist der verwendete Wortschatz sowohl in dem Text als auch in den Fragestellungen angemessen?
- Sind die Fragestellungen verständlich/nachvollziehbar?
- Sind die Fragen eindeutig zu beantworten oder gibt es evtl. mehrere Lösungsmöglichkeiten?
- Sind die vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten eindeutig voneinander abzugrenzen? (d.h. entsprechen die Distraktoren den in der Literatur festgelegten Anforderungen (vgl. Pospeschill 2010, S. 48f))

⁵⁸ Hier werden zunächst nur Aussagen getroffen, die aufgrund der Auswertungen der Schülerergebnisse zu diesem Zeitpunkt bereits getroffen werden können. Eine ausführliche Auswertung der Perspektive der Lehrkräfte erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt (in Kapitel 7.3.2.2 bis 7.3.2.5 dieser Arbeit).

- Sind mit den Fragestellungen alle Aspekte der Thematik abgedeckt (bezogen auf fachliche Aspekte des Verstehens/bezogen auf das Thema des Textes)?

Perspektive der Lehrkräfte (P2):

- Wie erfolgt die Auswertung der Ergebnisse?
- Benötigt man dazu (gesondertes) Fachwissen? (Zumutbarkeit)
- Ist in den Handreichungen klar erläutert wie die Auswertung erfolgt?
- Ist in den Handreichungen vermerkt wie die Lehrperson bei der Planung, Durchführung, Auswertung sowie Förderplanung agieren soll? (wie viele Hilfestellungen und wie?) (Transparenz)
- Können an Hand der Ergebnisse mögliche Hinweise für die Förderung abgeleitet werden? (Nützlichkeit)

Hinzu kommen die Fragestellungen bezogen auf die testtheoretischen Gütekriterien:

- Welchen Schwierigkeitsgrad haben die Fragestellungen? Sind die Fragen für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler lösbar? (Skalierung)
- Messen die Fragen, die der gleichen Kategorie/Subskala zugeordnet sind, auch wirklich das Gleiche? (Validität/Reliabilität)
- Wie zeitaufwändig ist die Durchführung bzw. die Auswertung? (Ökonomie)

Weiter interessierten noch folgende Fragestellungen:

- Ist die vorgesehene Auswertung sinnvoll bzw. gut durchführbar?
- Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit dem Wortschatztest zurecht?
- Ist dieser sinnvoll, d.h. lässt er Aussagen über den Stand des Wortschatzes zu?
- Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit der Steckbriefaufgabe zurecht? (Vermutet wird, dass dieses Aufgabenformat den Schülerinnen und Schülern tendenziell eher Schwierigkeiten bereitet, da diese Form der Aufgabe für viele ein unbekanntes Aufgabenformat darstellt.)

Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Fragen

Für jede Aufgabe des Verfahrens wurden die zur Beantwortung notwendigen Anforderungen formuliert und mögliche Schwierigkeiten benannt, die Zuordnung zu einem Schwierigkeitsgrad mit den Unterscheidungen leicht, mittel, schwer erfolgte auf Grund der ermittelten Lösungswahrscheinlichkeiten⁵⁹ und nicht wie bei der PISA-Studie aufgrund der Einschätzung verschiedener Merkmale wie Entscheidungsspielraum, Präzisionsgrad und Integrationsgrad. Bei der Konzeption der Aufgaben fanden die bei PISA in den verschiedenen Niveaustufen formulierten Kompetenzen Berücksichtigung.

Aufgabe 1 und 2 konnten von fast allen Schülerinnen und Schülern (N=56)⁶⁰ problemlos gelöst werden, lediglich fünf (Aufgabe 1) bzw. drei Schülerinnen und Schüler (Aufgabe 2) entschieden sich für eine falsche Lösung. Diese beiden Aufgaben liegen mit ihren Lösungswahrscheinlichkeiten von 91,1% und 94,6% sehr weit über denen der anderen Aufgaben. Allerdings geben gerade leichtere Aufgaben am Anfang den Probandinnen und Probanden eine gewisse Sicherheit und Motivation für die weitere Bearbeitung. Aufgabe 4 mit einer Lösungswahrscheinlichkeit von 75% konnte von 42 Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet werden. Die Aufgaben 7 und 9 weisen eine Lösungswahrscheinlichkeit von 55,4% und die Aufgabe 8 eine von 46,4% auf, so werden die ersten beiden im mittleren Bereich und die letztgenannte im mittleren bis schweren Bereich eingeordnet.

Bei den Aufgaben 3 und 5 liegt die Lösungswahrscheinlichkeit bei 32,1 % bzw. 33,9%. Beide Aufgaben konnten von nur achtzehn bzw. neunzehn Schülerinnen und Schülern richtig gelöst werden. Diese beiden Aufgaben wurden daher als schwer zu lösen eingestuft. Aufgabe 6 wurde mit einem Wert von 41,1% als mittel bis schwer gekennzeichnet. Somit wurden für dieses Verfahren zwei Aufgaben als leicht, zwei als mittel bis leicht, zwei als mittel, drei als mittel bis schwer und zwei als schwer eingestuft⁶¹.

⁵⁹ Diese Zuordnung sowie eine ausführliche Darstellung folgt im weiteren Verlauf.

⁶⁰ Die unterschiedlichen Fallzahlen für die einzelnen Verfahrensteile ergeben sich dadurch, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler aus verfahrenstechnischen Gründen an der Durchführung aller Verfahrensteile beteiligt waren, auch waren nicht alle Datensätze verwertbar. Im Bereich des mündlichen Erzählens wurden 47, im Bereich des schriftlichen Erzählens 56, im Bereich des Lesens ebenfalls 56 und im Bereich Hören 60 Datensätze ausgewertet.

⁶¹ Bei dieser Darstellung wurde außer den zehn Multiple-Choice Aufgaben, die sich direkt auf den Lesetext beziehen, auch die Steckbriefaufgabe mit einbezogen.

Frage/Kategorie	Lösungswahrscheinlichkeit %	Schwierigkeitsgrad
Frage 1 Informationen ermitteln	91,1	leicht
Frage 2 Informationen ermitteln	94,6	leicht
Frage 3 Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren	32,1	schwer
Frage 4 Informationen ermitteln	75	mittel -leicht
Frage 5 Textstruktur/Handlungsschritte	33,9	schwer
Frage 6 Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren	41,1	mittel - schwer
Frage 7 Textbezogenes Kombinieren und Interpretieren	55,4	mittel
Frage 8 Informationen ermitteln	46,4	mittel- schwer
Frage 9 Reflektieren und Bewerten	55,4	mittel
Frage 10 Textstruktur/Handlungsschritte	66,1	mittel- leicht
Steckbrief	46,3	mittel -schwer

Tabelle 6: Lösungswahrscheinlichkeiten Verfahren Lesen

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Fragen der Kategorie *Informationen ermitteln* (1, 2, 4, 8) von den meisten Schülerinnen und Schülern ohne große Probleme beantwortet werden konnten. Die Fragen, welche den Kategorien *Textbezogenes Kombinieren* (3, 6, 7) und *Interpretieren* sowie *Reflektieren und Bewerten* (9) angehören, waren für einige Schülerinnen und Schüler schwierig.

Gegenstand der weiteren Untersuchung ist, worin die besonderen Anforderungen der schwierigeren Aufgaben lagen und weshalb einige Aufgaben leichter gelöst

werden konnten. Dazu werden die Ergebnisse der einzelnen Fragen genauer betrachtet. Es wird untersucht, welche Kompetenzen für die Beantwortung der Fragen notwendig sind. Weiterhin wird in den Blick genommen, welche Schwierigkeiten die Schülerinnen und Schüler bei der Beantwortung der Fragen haben und haben könnten. Diese werden unter Berücksichtigung der Zielgruppe diskutiert.

Aufgabenspezifische Ergebnisse

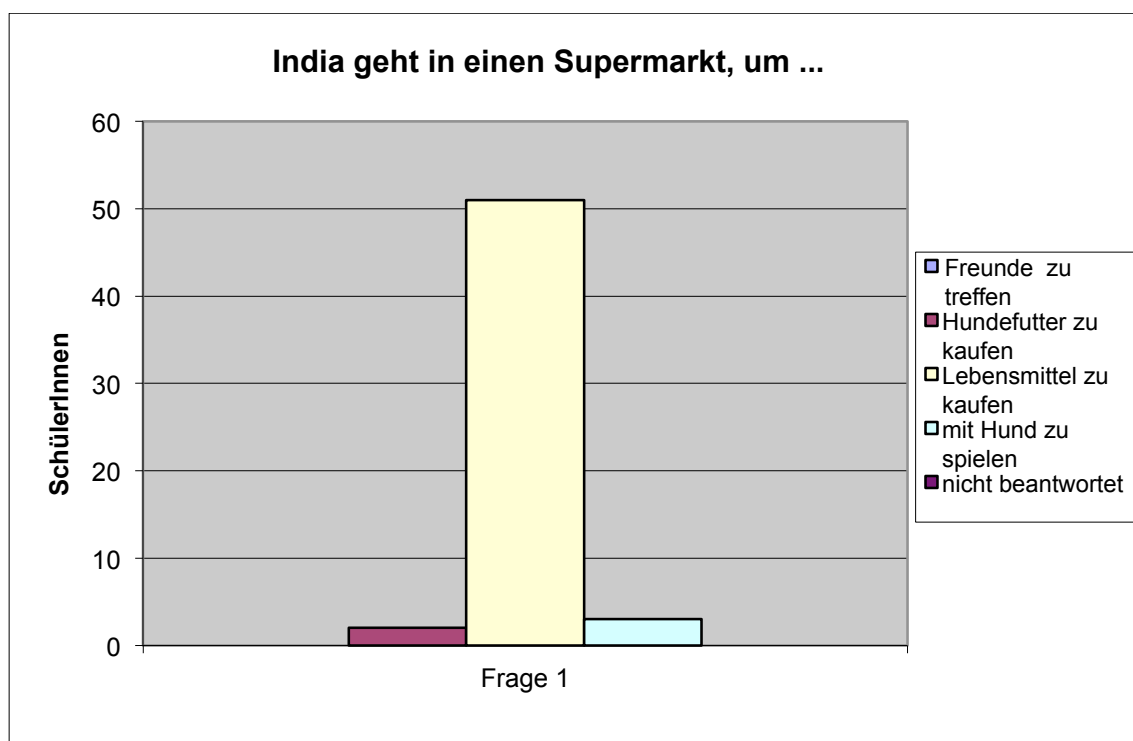


Abb. 30: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 1

Die zur Beantwortung dieser Frage, erforderlichen Informationen, nämlich, dass India in den Supermarkt geht, um Lebensmittel zu kaufen, ist nicht wörtlich im Text zu finden. Allerdings wird gleich zu Beginn des Textes gesagt, dass India in den Supermarkt geht, um eine Packung Makkaroni mit Käsesauce, etwas Reis und zwei Tomaten zu kaufen (Zeile 14-16). Die Schülerinnen und Schüler müssen hier den Oberbegriff Lebensmittel zum genannten Beschreibungsinventar erkennen. Dies stellt aber für die Schülerinnen und Schüler keine Schwierigkeit dar, wie die Anzahl von 51 richtigen Antworten zeigt, da wahrscheinlich sowohl der Oberbegriff als auch die benannten Lebensmittel den Schülerinnen und Schülern bekannt sind. Antwortmöglichkeit 2 ist konkurrierend zur richtigen Antwort, da es aufgrund des Textinhaltes und des vorgeschalteten Einführungstextes, durchaus möglich

wäre, dass India Hundefutter kaufen geht, da der Hund bei ihr bleibt. Antwortmöglichkeit 4 (*um mit einem Hund zu spielen*) ist eigentlich nur denkbar, wenn die Grundaussage des Textes nicht oder nur wenig verstanden wurde. Dies könnte bei zwei der Schülerinnen und Schülern, die diese Lösung als die Richtige ansahen, der Fall sein, beide haben in diesem Subtest insgesamt nur sechs Punkte bzw. einen Punkt erreicht.

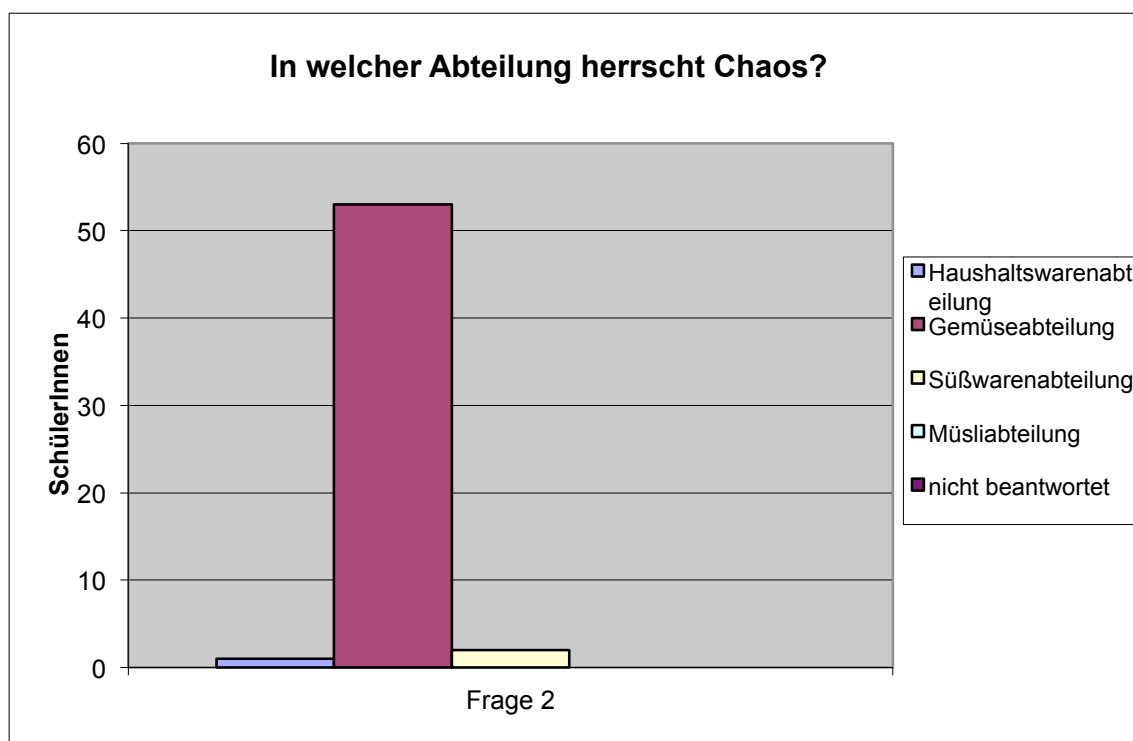


Abb.31: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 2

Die erforderliche Information ist wörtlich im Text zu finden: „...*ich ging in die Gemüseabteilung von Winn-Dixies Supermarkt...*“ (Zeile 17-18). Außerdem wird mehrfach im Text erwähnt, dass Gemüse über den Boden rollt und es werden verschiedene Gemüsesorten aufgezählt (Zeile 27-28 & Zeile 41-47). Es wird also ausführlich beschrieben, wo der Hund Chaos anrichtet. Auch wird zum Ende des Textes erwähnt, dass der Hund India durch die gesamte Gemüseabteilung nach draußen folgt. Bei der Konzeption des Verfahrens wurde vermutet, dass einigen Schülerinnen und Schülern der Begriff Haushaltwaren nicht bekannt ist bzw. dass er gleichgesetzt wird mit Lebensmitteln. Diese Vermutung wird in der Erprobungsstudie nicht bestätigt, hier können 53 Schülerinnen und Schüler die Frage richtig beantworten.

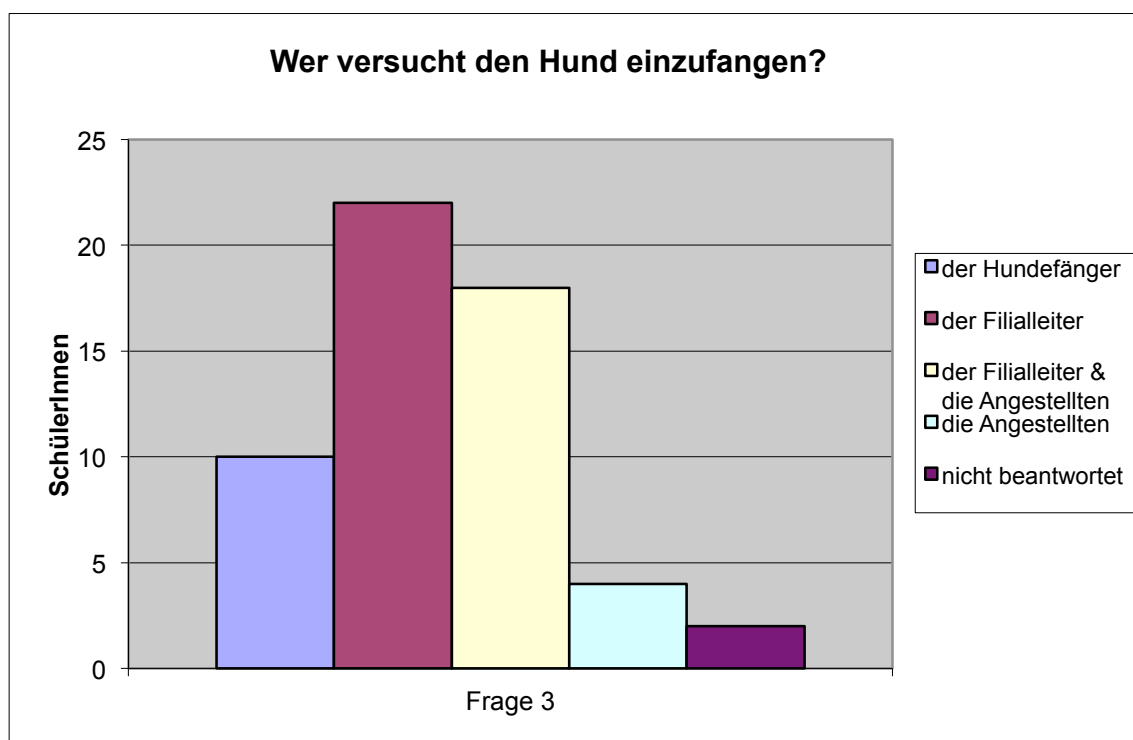


Abb.32: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 3

Im Gegensatz zu Aufgabe 1 und 2 stellt Aufgabe 3 für einige eine Schwierigkeit dar. Diese Aufgabe haben nur achtzehn Schülerinnen und Schüler richtig beantwortet. Die Antwort auf die Frage „Wer versucht den Hund einzufangen?“ ist nicht wörtlich im Text zu finden. Die Beantwortung ist nur möglich, wenn mehrere Textstellen zu-einander in Beziehung gesetzt werden und dann als Bemühungen des Einfangens interpretiert werden. Es wird nur davon gesprochen, dass Heerscharen von Angestellten herumrennen und wie der Filialleiter auch mit den Armen fuchteln und der Hund um die Ecke geschossen kommt (Zeile 29-31). Auch wird erwähnt, dass der Filialleiter sagt: „*So halte doch einer den Hund fest!*“ (Zeile 48-49) und er nach dem Hundefänger verlangt (Zeile 61-61). Es wird aber an keiner Stelle explizit gesagt, dass der Hund eingefangen werden soll (als möglicher nächster Schritt nach dem Festhalten). 22 Schülerinnen und Schüler kreuzen Antwortmöglichkeit 2 (*der Filialleiter*) als richtige Antwort an. Wie der Wortschatztext zeigt, stellt hier der Begriff Heerscharen für die meisten Schülerinnen und Schüler eine Hürde dar. Es könnte also sein, dass deshalb die Textstelle nicht verstanden wird und die Heerscharen, die sich auf die Anzahl der Angestellten bezieht als Information außer Acht bleibt und deshalb nur der Filialleiter als derjenige angesehen wird, der den Hund einfangen will. Ebenso könnte es sein, dass

das Einfangen des Hundes nur mit dem Hundefänger in Verbindung gebracht wird, diese Möglichkeit sehen zehn Schülerinnen und Schüler als die richtige an.

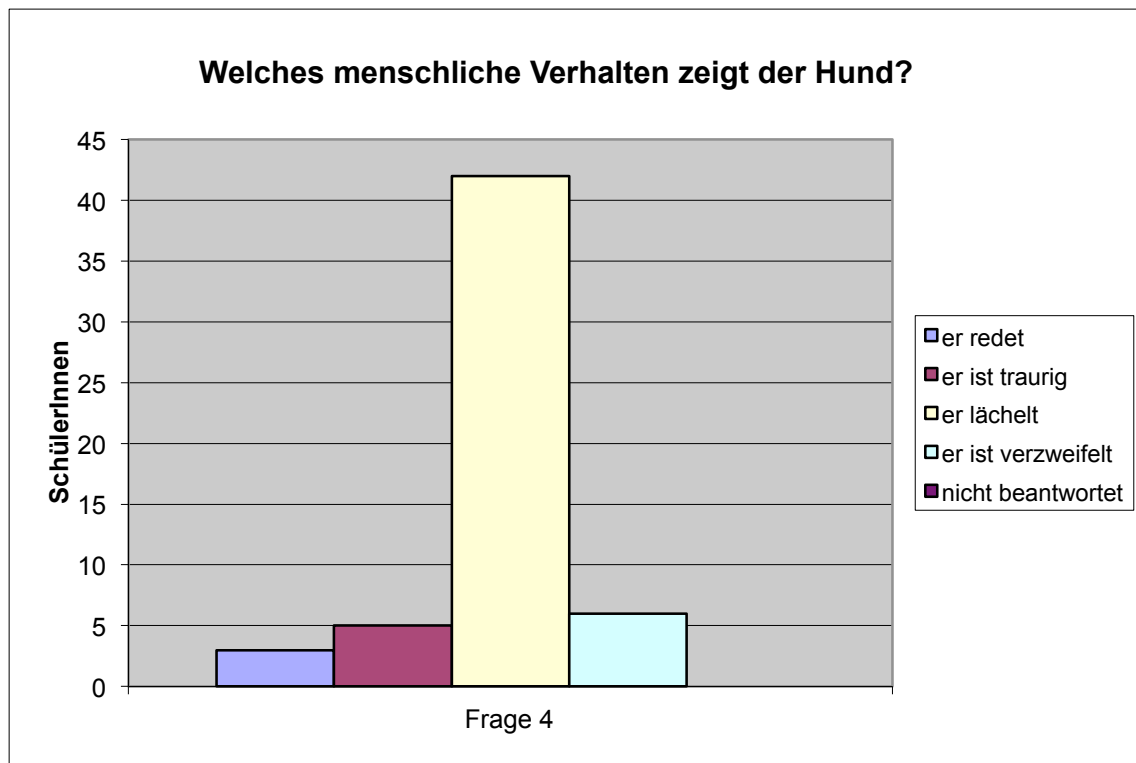


Abb.33: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 4

Die Information, dass der Hund lächelt, ist dreimal im Text zu finden, einmal zu Beginn des Textes, wenn India den Hund das erste Mal sieht (Zeile 37) und zwei weitere Male am Ende der Geschichte, wenn India mit dem Hund aus dem Supermarkt geht (Zeile 106 & 109). Jedes Mal ist explizit gesagt, dass der Hund lächelte, dieses Lächeln wird auch detailliert beschrieben (Zeile 39-40 & 106-108). Auch wird beschrieben, wie India sich darüber wundert, da sie das noch nie gesehen hat (Zeile 37-39). Allerdings muss hier erkannt werden, dass dies ein menschliches Verhalten ist. Es zeigt sich, dass dies für 42 Schülerinnen und Schüler kein Problem darstellt. Antwortmöglichkeit 2 (er ist traurig), die fünf Mal als richtig angesehen wurde, ist durchaus denkbar: der Hund könnte aufgrund der Tatsache, dass er niemandem gehört (Zeile 105) und schlimm aussieht (Zeile 104) traurig sein. Auch, dass der Hund verzweifelt ist (Antwortmöglichkeit 4) wäre denkbar. Allerdings sind dies Interpretationen, die nicht detailliert im Text beschrieben werden.

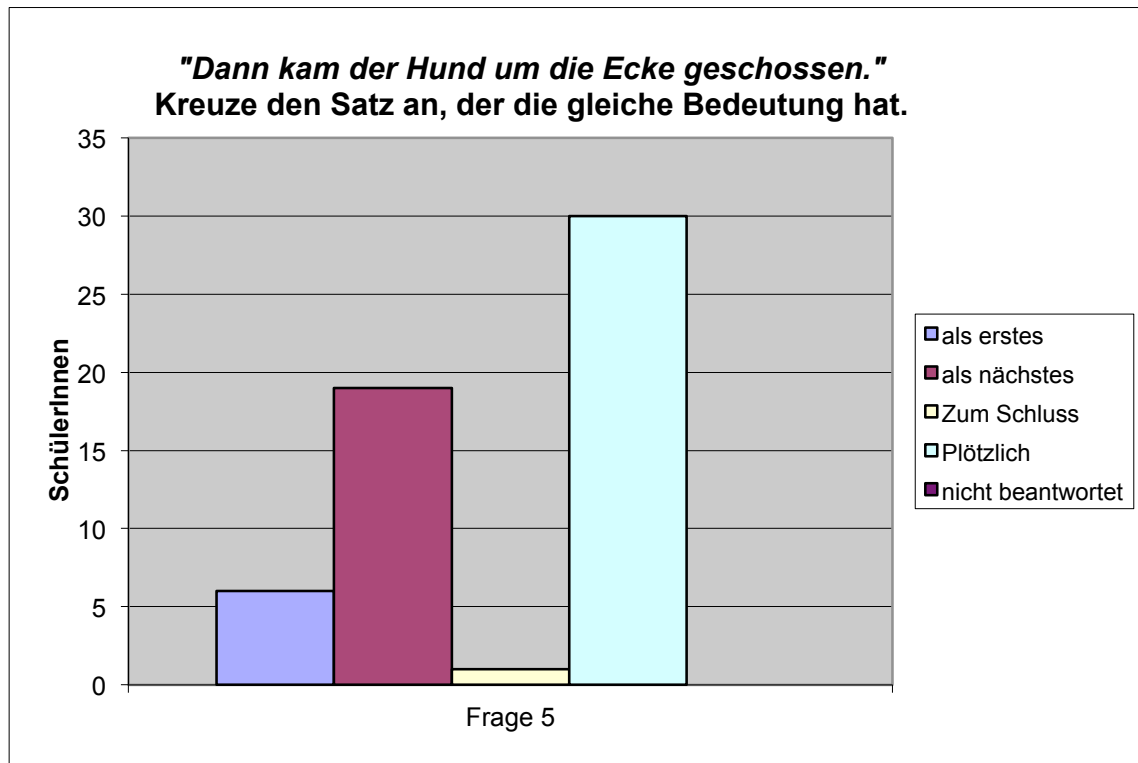


Abb.34: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 5

Hier geht es um das Erkennen möglicher Anschlussmittel. Die Schülerinnen und Schüler sollen einen synonymen Begriff zu *dann* finden. Die richtige Antwortoption ist als *nächstes*, da Antwortmöglichkeit 1 und 3 von der zeitlichen Abfolge nicht passen und semantisch gesehen *als nächstes* ein Synonym für *dann* darstellt. Die richtige Antwort wurde von neunzehn Schülerinnen und Schülern angekreuzt. Antwortmöglichkeit 4 könnte als Lösung in Betracht gezogen werden, da *plötzlich* wie auch *dann* in der zeitlichen Abfolge etwas beschreibt, was nach etwas anderem passiert. Allerdings spezifiziert *plötzlich* diese Abfolge noch einmal in dem Sinne, dass etwas unerwartet oder schnell passiert. Diese Antwortoption wurde allerdings von 30 Schülerinnen und Schülern als die richtige gewählt. Dies könnte daran liegen, dass im Text davon gesprochen wird, dass der Hund um die Ecke geschossen kam, dies impliziert durchaus eine Plötzlichkeit. Auch könnte die mit den Schülerinnen und Schülern in der Regel im Unterricht viel thematisierte Forderung nach Abwechslung in den Satzanfängen von Aufsätzen und Geschichten eine Rolle spielen.

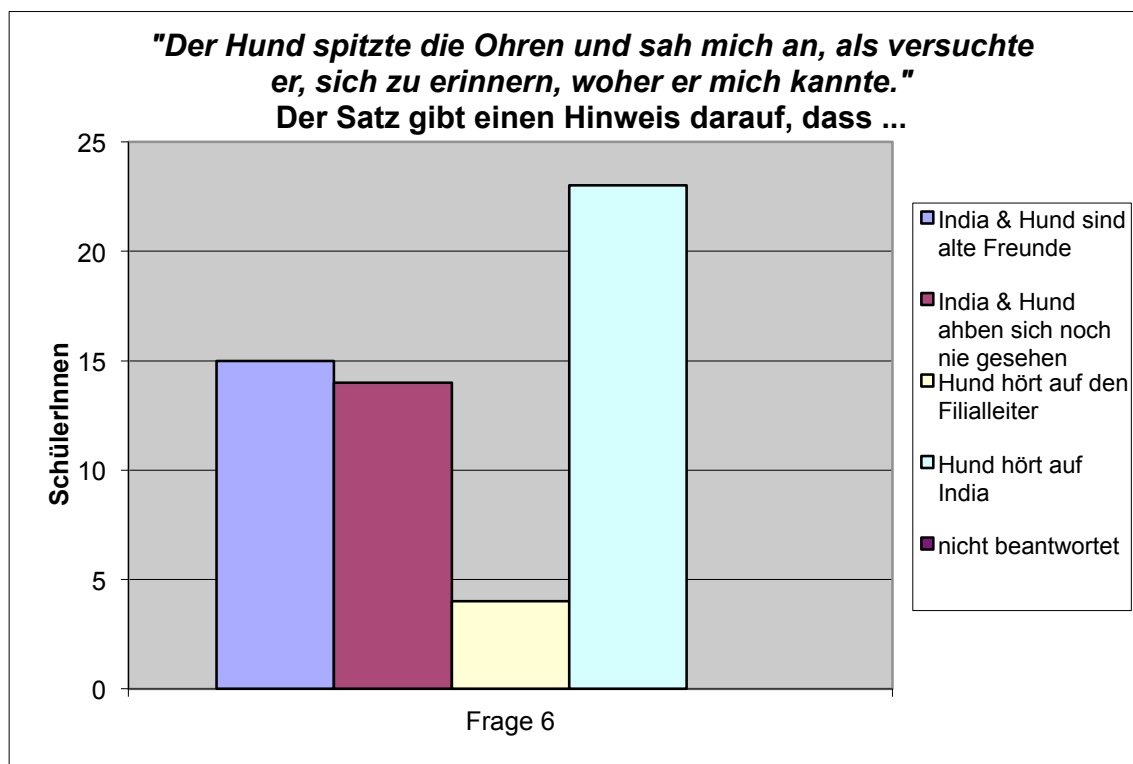


Abb.35: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 6

Die Lösung zur Beantwortung der Frage 6 steht nicht wörtlich im Text. Hier muss zum einen *das Ohren spitzen* als Zeichen auf India zu hören interpretiert werden und zum anderen muss durch die Kombination der Information, dass der Hund zu India herübertritt (Zeile 80) und ihr aus der Gemüseabteilung folgt, erkannt werden, dass der Hund das macht, was India möchte. Diese Kombination und Interpretation gelang 23 Schülerinnen und Schülern. Mit fünfzehn (Antwortmöglichkeit 1) und vierzehn (Antwortmöglichkeit 2) ist es allerdings 52% der Schülerinnen und Schüler nicht gelungen, dies richtig zu kombinieren und interpretieren. Antwortmöglichkeit 1 könnte von den Schülerinnen und Schülern als richtige Lösung gedeutet worden sein, da die Informationen im Einführungstext den Rückschluss zulassen, dass India und der Hund Freunde sind. Auch könnte der Versuch des Hundes sich zu erinnern als Zeichen dafür interpretiert werden, dass der Hund India noch nie gesehen hat. Die Bedeutung des Wortes *trottet* könnte einigen Schülerinnen und Schülern nicht bekannt sein und deshalb wird das Herübertreten des Hundes als Reaktion auf das Rufen des Mädchens nicht verstanden.

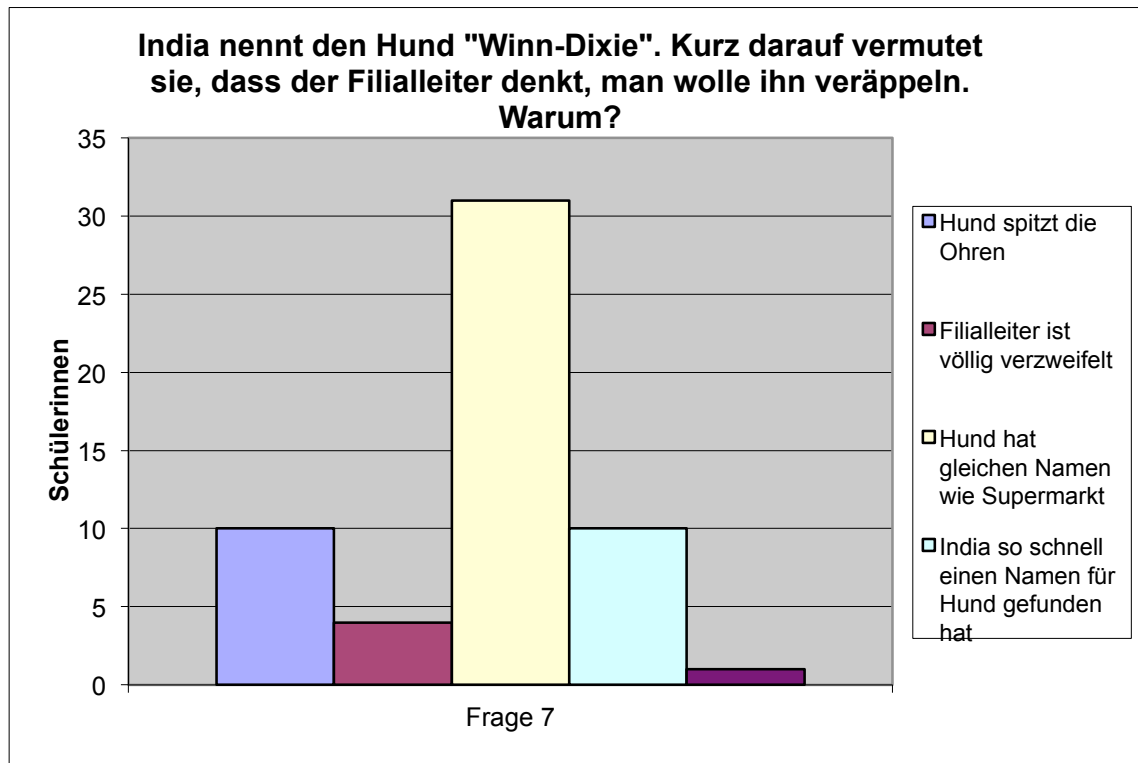


Abb.36: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 7

Zum Beantworten dieser Frage ist das richtige Interpretieren mehrerer Textstellen notwendig, die Antwort ist nur implizit im Text enthalten. Lediglich durch die Aussage Indias, „So heißt er.“ und der Bekräftigung dieser Aussage durch den Nachsatz „Ehrlich.“ (Zeile 85) wird deutlich, dass der Filialleiter über den Namen des Hundes erstaunt ist. Dazu muss aber zu Beginn des Textes verstanden worden sein, dass der Supermarkt, in dem das Mädchen einkaufen geht, den Namen Winn-Dixie trägt. Dies gelingt 31 Schülerinnen und Schülern. Die Antwortoptionen 1 und 4 wurden von jeweils zehn Schülerinnen und Schülern als richtige Lösung interpretiert, diese haben wahrscheinlich in den Textstellen (Zeile 17-18; Zeile 29-30 und 64) davor nicht verstanden, dass Winn-Dixie der Name des Supermarktes ist. Eine mögliche Schwierigkeit könnte auch sein, dass die Bedeutung des Begriffes *veräppeln* nicht bekannt ist und aus diesem Grund eine der falschen Antworten gewählt wurde bzw. die Frage nicht beantwortet wurde (1).

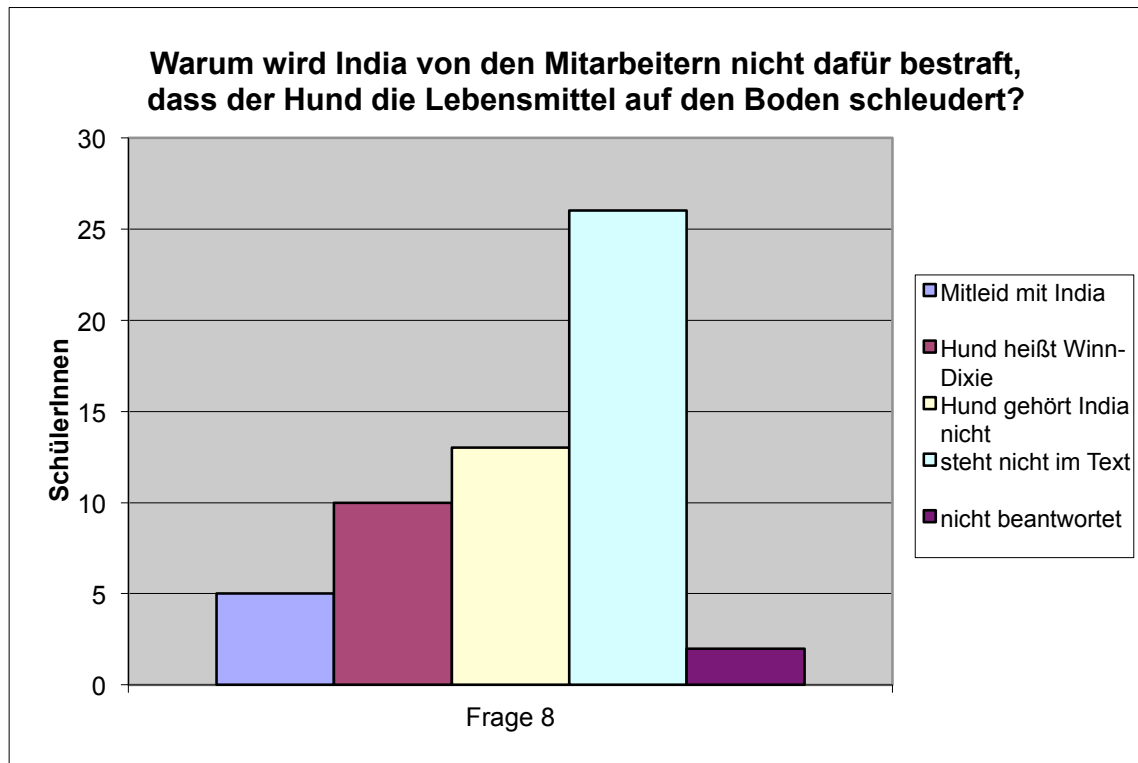


Abb.37: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 8

Diese Information steht nicht explizit im Text. Das haben 26 Schülerinnen und Schüler richtig erkannt. Es könnte den Schülerinnen und Schülern seltsam vorkommen, dass als Antwortoption *das steht nicht im Text* möglich ist. Daher wäre es denkbar, dass die Antwortmöglichkeiten 2 und 3 von insgesamt 23 Schülerinnen und Schülern deshalb als richtig angesehen wurden. Diese Aspekte sind im Text zu finden, allerdings nicht als Begründung für eine Nichtbestrafung, sondern in anderen Zusammenhängen. Auf Antwortmöglichkeit 1 gibt es im Text keinen Hinweis, es ist reine Spekulation auf Mitleid zu schließen, was fünf Jugendliche vermutlich gemacht haben.

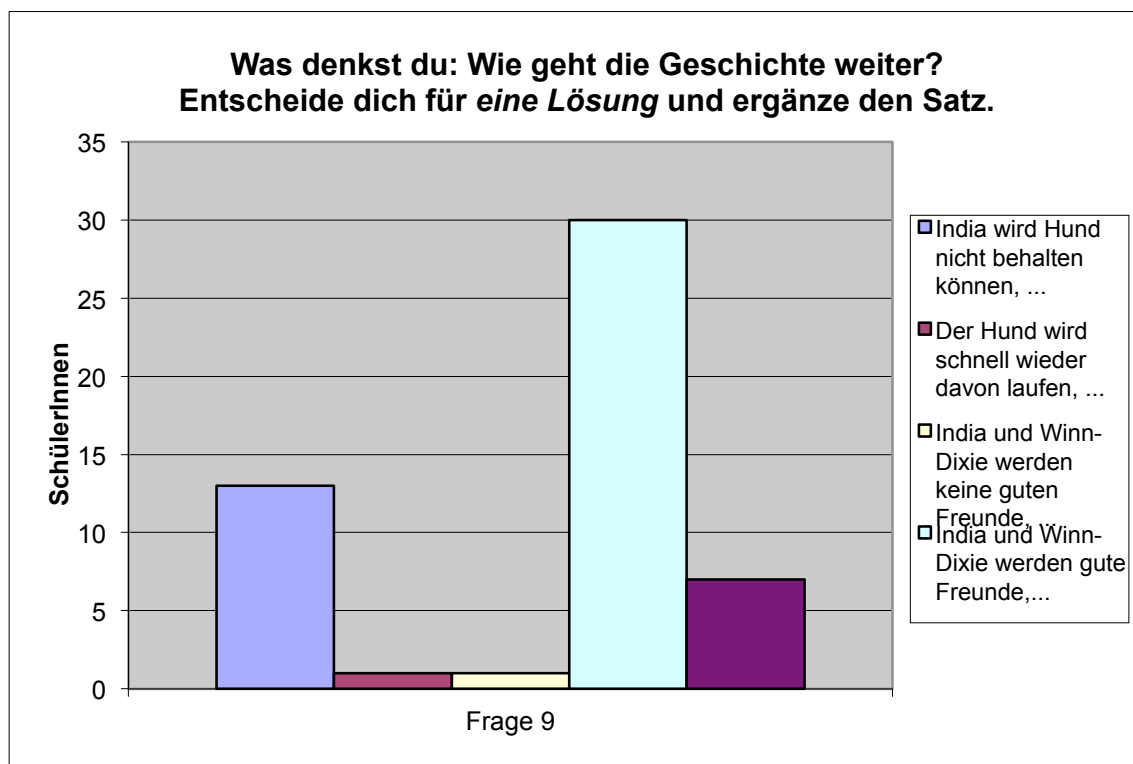


Abb.38: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 9

Die Beantwortung dieser halboffenen Frage, verlangt zwei Leistungen. Zum einen muss der richtige Satzanfang erkannt werden. Dazu muss aus mehreren Textstellen der Schluss gezogen werden, dass der Hund bei India bleibt und die beiden Freunde werden. Diese Information ist aus dem Einführungstext ersichtlich und aus dem Ende des Textes (Zeile 112-117). Zum anderen muss eine Begründung für diese Aussage (Satzanfang) formuliert werden, die aus den Aspekten des Einführungstextes bestehen kann. Dies gelang 30 Schülerinnen und Schülern gut. Antwortoptionen 1 und 2 könnte von einigen Schülerinnen und Schülern (insgesamt vierzehn) gewählt worden sein, da es um das mögliche Weiterdenken der Geschichte geht und nicht klar ist, ob dies das reguläre Ende der Geschichte sein muss oder ob kreative Lösungen gefragt sind. Die formulierten Begründungen für die Lösungsmöglichkeit 1 und 2 lassen eher darauf schließen, dass die Jugendlichen aufgrund des offenen Endes des Textes ihre Begründungen eher unter Rückgriff auf ihr Welt- und Vorwissen bzw. eigene Erfahrungen formuliert haben. So finden sich Aussagen wie „..., der Hund zu groß ist.“ oder „..., der Hund schon jemand gehört“ sowie „..., der Vater dagegen ist und den Hund nicht will“. Vielleicht haben elf Schülerinnen und Schüler die Frage gar nicht beantwortet, weil sie von dem Wechsel des Aufgabenformates von Multiple-Choice zu einer halboffenen

Frage mit einem eigenständig formulierten Teil „überrascht“ waren. Dies lässt sich vermuten, da von diesen elf Schülerinnen und Schülern vier alle Antwortmöglichkeiten gewählt und versucht haben, für jede eine Begründung zu finden⁶². Es gab aber auch Schülerinnen und Schüler, die lediglich einen Satzanfang angekreuzt haben. Ein weiteres Problem könnte die Tatsache sein, dass für das Beantworten der Fragen die eigene Formulierungsfähigkeit gefragt ist (Problem der Validität). Hier wird nicht mehr nur das Leseverstehen erhoben, sondern die Fähigkeit des schriftlichen Formulierens. Dies könnte gerade für Schülerinnen und Schüler, die wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache haben, schwierig sein (Testfairness).

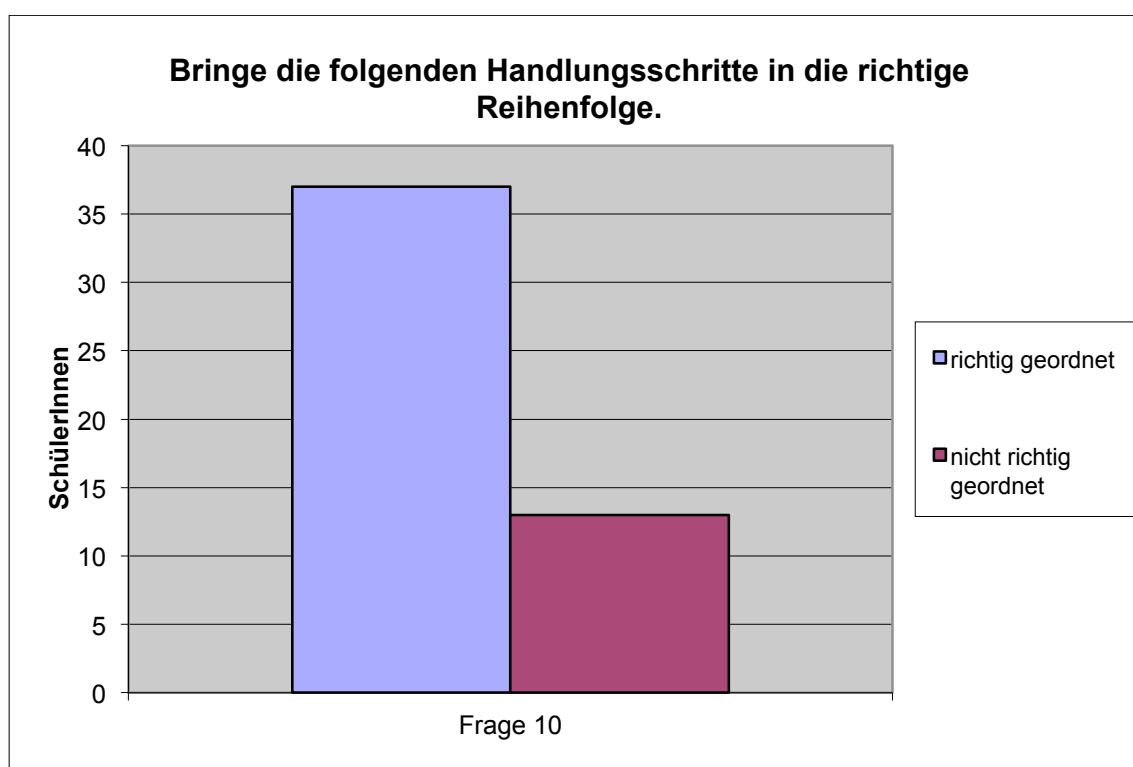


Abb.39: Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 10

Hier geht es darum, dass der Text in seiner Grobstruktur erkannt wird und dass die vorgegebenen Handlungsschritte in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Bei dieser Frage müssen die Schülerinnen und Schüler auf der Ebene der Makrostruktur des Textes in der Lage sein eine Zusammenfassung des Inhaltes wieder zu geben. In diesem Fall nicht in eigenen Worten, da nicht die Formulierungsfä-

⁶² Da nicht eindeutig erkennbar war, welche Antwortoption priorisiert wird und die Einführung einer weiteren Kategorie nicht sinnvoll erschien, wurden diese Fälle ebenfalls zu den nicht beantworteten gezählt.

higkeit der Jugendlichen im Vordergrund steht. Sie müssen Textbausteine chronologisch nach ihrer Abfolge im Text ordnen.

Dies gelang 37 Jugendlichen, dreizehn markierten die Reihenfolge falsch, wobei hier nicht unterschieden wurde, ob lediglich ein Handlungsschritt vertauscht wurde oder mehrere. Sechs Jugendliche bearbeiteten diese Aufgabe gar nicht oder in einer sonderbaren Form, die vermuten lässt, dass die Aufgabenstellung nicht verstanden wurde. So wird in einem Fall zu jeder Aussage ein *ja* oder *nein* notiert, was vermutlich beschreiben soll, ob diese Aussage im Text enthalten oder richtig ist.

Ergebnisse zum Bereich Wortschatz

Bei diesem Verfahren ist für den Bereich des Wortschatzes ein eigener Subtest vorgesehen. Diesen mussten die Schülerinnen und Schüler zweimal bearbeiten, einmal vor und einmal nach dem Lesen. Ausgewertet wurde hier in einem ersten Schritt, ob die Lösung richtig oder falsch ist. In einem zweiten Schritt wurde geschaut, ob sich die Lösungen der Schülerinnen und Schüler vor dem Lesen und nach dem Lesen unterscheiden. Vermutet wurde, dass die Jugendlichen aufgrund der Bearbeitung des Lesetextes und den dazugehörigen Aufgaben ihre Lösungen verbessern, d.h. für Begriffe, die vor dem Lesen evtl. unbekannt waren bzw. nicht eindeutig definiert werden konnten, nach dem Lesen die richtige Bedeutungsunterscheidung bzw. das richtige Synonym gefunden werden kann. Es zeigt sich, dass dies nicht bei allen Jugendlichen zutrifft. 24 Jugendliche haben ihr Antwortverhalten nicht verändert, sie kreuzten sowohl beim Lösen vor dem Lesen die gleichen Antworten an als auch nach dem Lesen. Acht davon haben bei allen Aufgaben die richtige Lösung angekreuzt. Bei achtzehn Schülerinnen und Schülern konnte eine Verbesserung festgestellt werden, sie haben also nach dem Lesen ihre Antworten verändert, meist von einer falschen Lösung hin zu alles richtig. Zehn Jugendliche haben sich verschlechtert. Bei drei Jugendlichen lässt sich beobachten, dass sie unterschiedlich geantwortet haben, sich dadurch jedoch keine Verbesserung oder Verschlechterung einstellte. Bei diesen wurden zwar Zuordnungen, die vor dem Lesen falsch waren nach dem Lesen richtig zugeordnet, aber auch welche, die vor dem Lesen richtig waren, wurden hinterher falsch zugeordnet.

Ergebnisse der Steckbriefaufgabe (Strukturierungsfähigkeit)

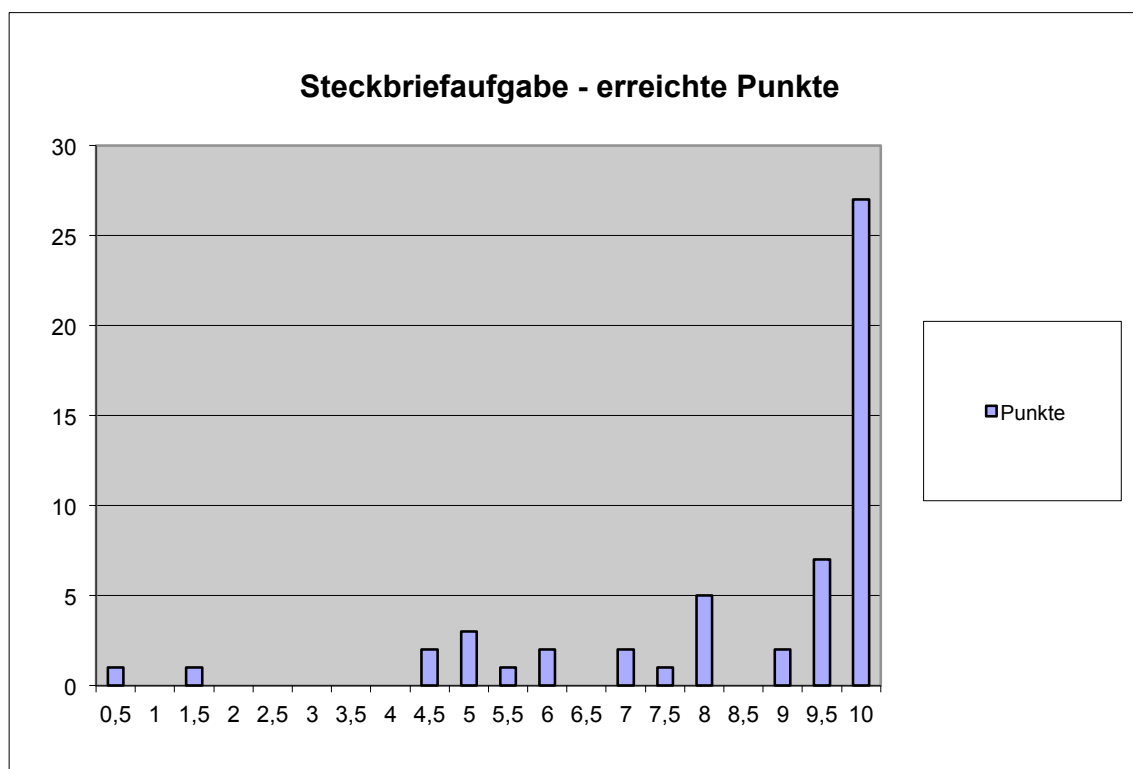


Abb.40: Diagramm Lesen- Steckbriefaufgabe

Das Aufgabenformat der Steckbriefaufgabe (Zuordnung Kategorienbegriff und Beschreibungsinventar⁶³) war für die meisten Schülerinnen und Schüler ungewohnt bzw. unbekannt. Nachdem dieses besprochen wurde, konnten die Jugendlichen jedoch gut damit umgehen. So erreichten 27 Schülerinnen und Schüler die volle Punktzahl (10). 23 konnten einen Wert zwischen 9,5 und 5 Punkten erlangen und nur vier Jugendliche blieben unter 5 Punkten. Allerdings wurde auf Grund des unbekanntes Aufgabenformates in einigen Gruppen nicht nur das Aufgabenformat besprochen, sondern auch der Wortschatz an sich geklärt (drei Jugendliche)⁶⁴. In sieben Gruppen wurden die Kategoriebegriffe mit der gesamten Gruppe gefunden bzw. vorgegeben. Sechs dieser Jugendlichen erreichten die volle Punktzahl bei

⁶³ Eine detaillierte Beschreibung dieses Aufgabenformats findet sich unter Punkt 6.4.5 in der vorliegenden Arbeit.

⁶⁴ Die an der Durchführung beteiligten Personen, waren Studierende, die am Projekt der Stiftung Mercator an der PH Ludwigsburg teilgenommen haben. Sie besuchten alle ein Begleitseminar parallel zum Förderunterricht, in dem sie theoretische Grundlagen zu den Themen DaZ, individuelle Diagnose und Förderung sowie Möglichkeiten der Sprachförderung vermittelt bekamen. Wahrscheinlich waren sie daher sensibilisiert für bestimmte Schwierigkeiten und haben im Sinne der immer wieder thematisierten Unterstützungsmöglichkeiten auf diese Maßnahmen zurückgegriffen.

den anderen vier wurde trotzdem nicht die volle Punktzahl erreicht, hier schwankt das Ergebnis zwischen 5 Punkten und nicht gelöster Aufgaben.

Fazit aus der Auswertung der Schülerergebnisse im Hinblick auf die Evaluation

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

Allgemein konnten die Fragen von den Schülerinnen und Schülern gut beantwortet werden. Die Aufgaben 1 und 2 weisen sehr hohe Lösungswahrscheinlichkeiten auf und stellten kein Problem dar. Auch die Aufgaben 4, 7 und 10 konnten von dem meisten Schülerinnen und Schülern gut beantwortet werden. Aufgabe 8 war kein großes Problem, obwohl hier die Lösungswahrscheinlichkeit unter denen der eben genannten Aufgaben liegt. Bei Aufgabe 3 mussten mehrere Textstellen zur Beantwortung der Frage herangezogen werden, dies scheint für einige Schülerinnen und Schüler eine Schwierigkeit darzustellen. Allerdings könnte hier auch ein Wortschatzproblem aufgetreten sein, da 34 Schülerinnen und Schüler im Wortschatztest die Aufgabe, welche den Begriff *Heerscharen* enthält, nicht richtig lösen konnten. Dieser Begriff taucht in einer Textstelle, die zur Beantwortung der Multiple-Choice- Frage herangezogen werden muss, auf. Auch bei Frage 6 mussten zur Beantwortung Informationen aus mehreren Textstellen kombiniert werden, auch diese konnten von dem Großteil der Jugendlichen nicht richtig beantwortet werden. Aufgabe 5 wurde von den meisten Jugendlichen falsch beantwortet, was sich aber wohl eher aus der Wahl der Distraktoren ergibt. Das halboffene Aufgabenformat von Frage 9 scheint für einige Schülerinnen und Schüler ungewöhnlich zu sein bzw. nach den vorherigen Multiple-Choice-Aufgaben zur Verwirrung geführt zu haben, diese Frage, bei der zum einen ein Satzanfang als der passende (richtige) erkannt werden musste und dann eine plausible Begründung frei formuliert werden sollte, wurde von 31 Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet. Achtzehn haben sich für einen falschen Satzanfang entschieden und sieben diese Frage gar nicht beantwortet.

Der Wortschatztest war nicht so erfolgreich/zielführend wie erhofft. Bei einem Großteil der Jugendlichen hat sich das Antwortverhalten nicht verändert. Sie kreuzten sowohl vor dem Lesen des Lesetextes als auch nach dem Lesen die identischen Antworten an. Den meisten war nicht klar, warum Sie dieses Arbeitsblatt zwei Mal ausfüllen sollten. Dies führte vermutlich zu einem unreflektierten

und unmotivierten Ausfüllen ohne darüber nachzudenken. Bei einigen Schülerinnen und Schülern lag das Problem auch darin, dass die notwendige Konzentration nach dem Lösen des Wortschatztestes, vor dem Lesen, dem Ausfüllen der Steckbriefaufgaben, dem Lesen des Textes sowie dem anschließenden Beantworten der Multiple-Choice-Aufgaben, nicht mehr vorhanden war.

Die Steckbriefaufgabe stellte zunächst ein unbekanntes Aufgabenformat für die Jugendlichen dar. Nachdem diese Hürde aber durch Erklärungen seitens der Lehrkräfte, die das Verfahren mit den Schülerinnen und Schülern durchführten, überwunden werden konnte, lösten 37 die Aufgabe mit der mehr als der Hälfte oder mindestens der Hälfte der Punktzahl und zehn mit der vollen Punktzahl.

Perspektive der Lehrkräfte (P2)⁶⁵

Zur Perspektive der Lehrkräfte gilt es an dieser Stelle bereits festzuhalten, dass die Handreichungen bezüglich der Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler sowie die Auswertungshinweise und -möglichkeiten konkretisiert werden müssen. Die konkrete Darstellung dieser Umsetzung erfolgt in Kapitel 9 der vorliegenden Arbeit.

7.3.1.4 Verfahren zum Hörverstehen (Hören)

Das Verfahren zum Hörverstehen wurde mit insgesamt 60 Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Für dieses Verfahren wurden die unter Punkt 7.2 aufgeführten Fragestellungen aus P1 und P2 wie folgt angepasst:

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

- Wissen die Schülerinnen und Schüler wie sie bei der Bearbeitung vorgehen sollen? Sind die Instruktionen verständlich bzw. ausreichend?
- Kommen die Jugendlichen mit der Länge des Textes bzw. des Verfahrens (Text und Anzahl der Fragestellungen) zurecht?
- Ist das Thema des Textes angemessen/passend?
- Ist der verwendete Wortschatz sowohl in dem Text als auch in den Fragestellungen angemessen?

⁶⁵ Hier werden zunächst nur Aussagen formuliert, die aufgrund der Auswertungen der Schülerergebnisse zu diesem Zeitpunkt bereits getroffen werden können. Eine ausführliche Auswertung der Perspektive der Lehrkräfte erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt (in Kapitel 8 dieser Arbeit).

- Sind die Fragestellungen verständlich/nachvollziehbar?
- Sind die Fragen eindeutig zu beantworten oder gibt es evtl. mehrere Lösungsmöglichkeiten?
- Sind die vorgegebenen Lösungsmöglichkeiten eindeutig voneinander abzugrenzen? (d.h. entsprechen die Distraktoren den in der Literatur festgelegten Anforderungen (vgl. Pospeschill 2010, S. 48f))
- Sind mit den Fragestellungen alle Aspekte der Thematik abgedeckt (bezogen auf fachliche Aspekte des Verstehens/bezogen auf das Thema des Textes)?

Perspektive der Lehrkräfte (P2):

- Wie erfolgt die Auswertung der Ergebnisse?
- Benötigt man dazu (gesondertes) Fachwissen? (Zumutbarkeit)
- Ist in den Handreichungen klar erläutert wie die Auswertung erfolgt?
- Ist in den Handreichungen vermerkt wie die Lehrperson bei der Planung, Durchführung, Auswertung sowie Förderplanung agieren soll? (wie viele Hilfestellungen und wie?) (Transparenz)
- Können an Hand der Ergebnisse mögliche Hinweise für die Förderung abgeleitet werden?

Hinzu kommen die Fragestellungen bezogen auf die testtheoretischen Gütekriterien:

- Welchen Schwierigkeitsgrad haben die Fragestellungen? Sind die Fragen für einen Großteil der Schülerinnen und Schüler lösbar?
- Messen die Fragen, die der gleichen Kategorie/Subskala zugeordnet sind, auch wirklich das Gleiche?
- Wie zeitaufwändig ist die Durchführung bzw. Auswertung? (Ökonomie)

Sie sind damit identisch mit den Fragen, die für das Verfahren im Bereich des Leseverstehens bei der Evaluation angewendet wurden.

Der Schwierigkeitsgrad der einzelnen Fragen

Auch bei diesem Verfahren wurden analog zum Vorgehen beim Verfahren zum Leseverstehen für die einzelnen Aufgaben Lösungswahrscheinlichkeiten ermittelt. Dabei liegen die Lösungswahrscheinlichkeiten der Aufgaben des Verfahrens zum Hörverstehen bei einem Großteil der Aufgaben weit über denen zum Verfahren des Leseverstehens. So wurden hier neun Aufgaben als leicht, zwei als leicht bis mittel und eine als mittel bis schwer eingestuft.

Aufgabe 1 konnte von allen Schülerinnen und Schülern (N= 60)⁶⁶ gelöst werden, die Lösungswahrscheinlichkeit liegt somit bei 100%. Auch hier dient diese Frage wieder als Motivator für die Jugendlichen. Ebenfalls von fast allen Schülerinnen und Schülern konnten die Aufgaben 4, mit einer Wahrscheinlichkeit von 98,3% (59) und Aufgaben 5 und 6, beide mit einer Wahrscheinlichkeit von 93,3% (56), gelöst werden. Auch Aufgabe 11 stellt für 55 Schülerinnen und Schüler mit einem Wert von 91,7% kein Problem dar. Die Aufgaben 2, 3, 8, und 12 sind mit ihren Lösungswahrscheinlichkeiten von 90% bzw. im oberen achtziger Bereich (88,3 und 85%) ebenfalls den leichten zu zuordnen. Diese konnten von 54 bzw. 55 und 53 sowie die beiden letztgenannten von 51 Jugendlichen richtig beantwortet werden. 50 bzw. 49 Schülerinnen und Schüler konnten die Aufgaben 9 und 7 richtig beantworten, diese liegen damit im leichten bis mittleren Bereich. Aufgabe 10 bildet mit einem Wert von 53,3% in diesem Verfahren eine Ausnahme, diese konnte von nur 32 Jugendlichen richtig beantwortet werden. Somit handelt es sich hier um eine mittlere bis schwere Aufgabe.

⁶⁶ Die unterschiedlichen Fallzahlen für die einzelnen Verfahrensteile ergeben sich dadurch, dass nicht alle Schülerinnen und Schüler aus verfahrenstechnischen Gründen an der Durchführung aller Verfahrensteile beteiligt waren, auch waren nicht alle Datensätze verwertbar. Im Bereich des mündlichen Erzählens wurden 47, im Bereich des schriftlichen Erzählens 56, im Bereich des Lesens ebenfalls 56 und im Bereich Hören 60 Datensätze ausgewertet.

Frage/Kategorie	Lösungswahrscheinlichkeit %	Schwierigkeitsgrad
Frage 1 Informationen ermitteln	100	leicht
Frage 2 Informationen ermitteln	90	leicht
Frage 3 Informationen ermitteln	88,3	leicht
Frage 4 Informationen ermitteln	98,3	leicht
Frage 5 Informationen ermitteln	93,3	leicht
Frage 6 Informationen ermitteln	93,3	leicht
Frage 7 Informationen ermitteln	83,3	leicht-mittel
Frage 8 Informationen ermitteln	85	leicht
Frage 9 Informationen ermitteln	83,3	leicht-mittel
Frage 10 Textstruktur/ Handlungsschritte	53,3	mittel- schwer
Frage 11 textbezogenes Kombinieren und Interpretieren	91,7	leicht
Frage 12 Reflektieren und Bewerten	85	leicht

Tabelle 7: Lösungswahrscheinlichkeiten Verfahren Hören

Auch bei diesem Verfahren werden nun die einzelnen Fragen mit ihren Ergebnissen genauer angesehen. Erläutert wird, welche Informationen die Schülerinnen und Schüler zur Beantwortung der Fragen heranziehen mussten, welche Kompe-

tenzen dafür notwendig waren und was eventuell zu Schwierigkeiten führen kann bzw. könnte.

Aufgabenspezifische Ergebnisse

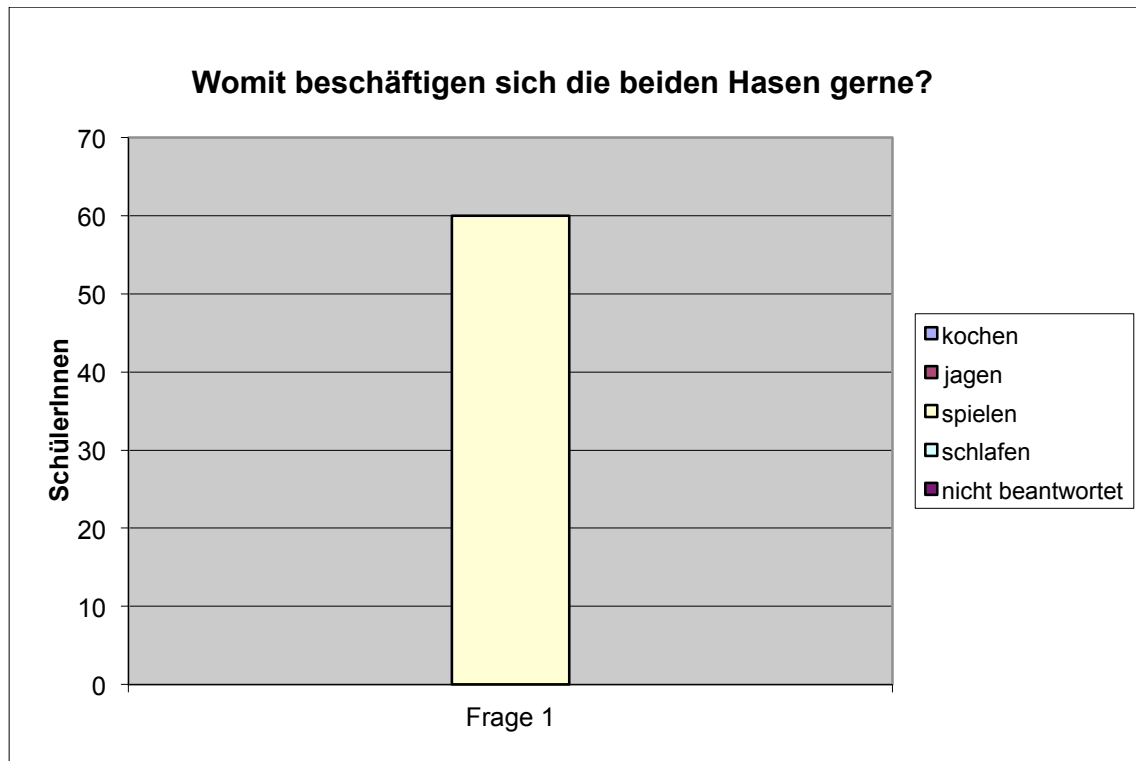


Abb.41: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 1

Die Information, die zur richtigen Beantwortung der Frage ermittelt werden muss, wird gleich zu Beginn des Hörtextes genannt (Zeile 1). Zu diesem Zeitpunkt ist die Konzentration der Schülerinnen und Schüler noch sehr gut und die Aufmerksamkeit ist direkt auf die erste Frage gelenkt. Schülerinnen und Schüler, die während des Zuhörens bereits die Antworten ankreuzen, sind noch nicht durch andere Frage abgelenkt. Auch mussten noch keine weiteren Informationen verarbeitet werden. Die richtige Beantwortung gelingt allen Schülerinnen und Schülern (N=60).

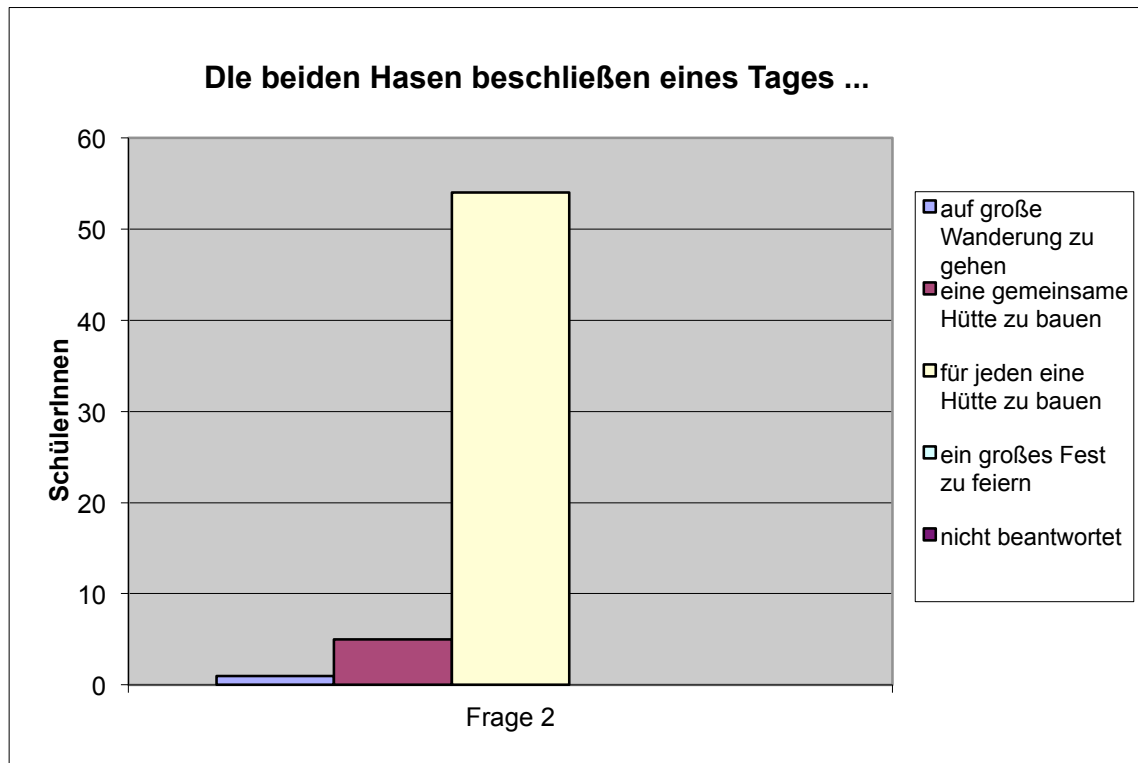


Abb.42: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 2

Die Information, dass die Hasen beschließen für jeden von ihnen eine neue Hütte zu bauen, ist explizit im Text enthalten (Zeile 4). Das Lokalisieren dieser Information gelang 54 Schülerinnen und Schülern. Fünf Schülerinnen und Schüler waren der Meinung, dass nur eine Hütte gebaut werden soll. Dies könnte daran liegen, dass die Information „für jeden von ihnen eine neue Hütte gebaut werden soll“ semantisch nicht richtig verstanden wird. Die Jugendlichen verstehen lediglich, dass eine neue Hütte gebaut werden soll und interpretieren das in der Weise, dass beide Hasen in dieser wohnen und nicht das Verständnis da ist, dass diese Aussage bedeutet, dass jeder seine eigene Hütte bekommt. Daher erscheint diese Antwortmöglichkeit als die richtige.

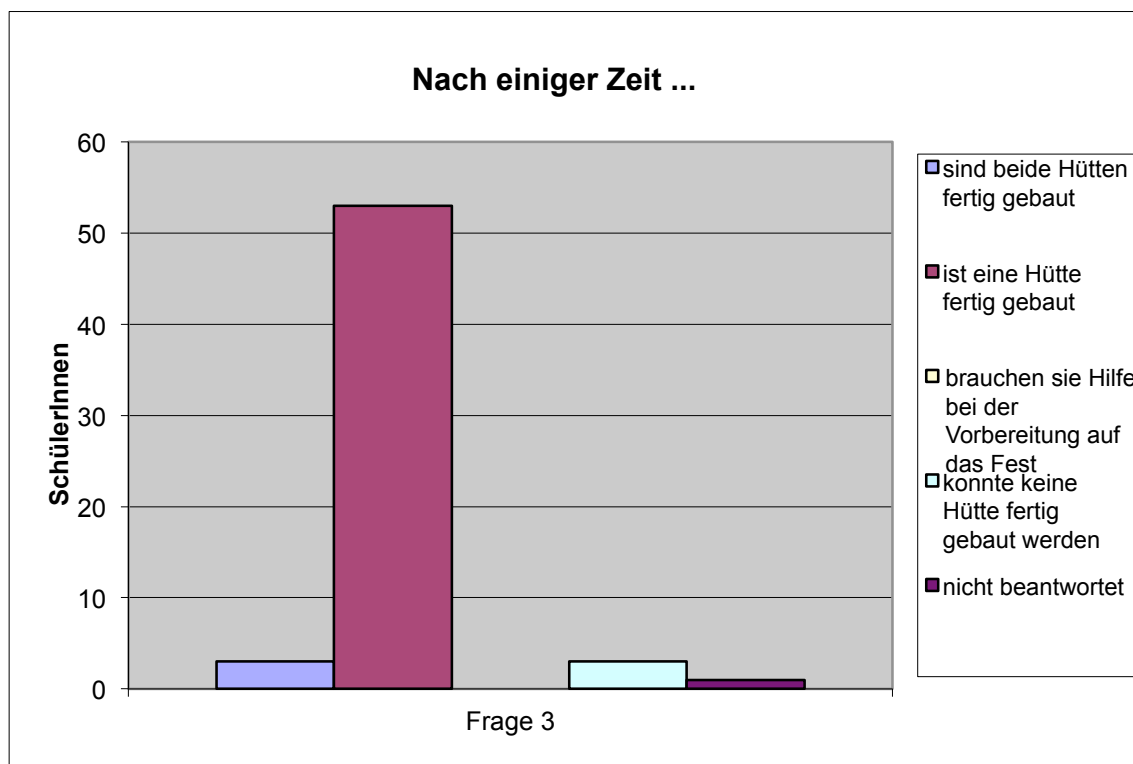


Abb.43: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 3

Die Information, dass eine Hütte vollständig fertig gebaut war, ist wörtlich im Text genannt (Zeile 8-9). Es gelang 53 Schülerinnen und Schülern diese Information zu finden. Im weiteren Verlauf des Textes wird dazu noch ausgeführt, was genau an der zweiten Hütte zur Fertigstellung noch fehlt (Zeile 9-10). Allerdings wird im Text *endlich* als konjunktionale Verknüpfung verwendet und in der Frage steht der Begriff „*Nach einiger Zeit...*“, was evtl. für Schülerinnen und Schüler, die auf bestimmte Stichworte beim Zuhören achten, die Lösung der Antwort erschwert haben könnte. Auch könnte die knappe Information, dass nur eine Hütte fertig gebaut wurde „untergehen“, da der Fokus beim Zuhören auf die weitere Beschreibung und den Streit gerichtet wird. Vielleicht interpretieren die Schülerinnen und Schüler das Abbrennen der Hütten aber auch so, dass keine Hütte fertig gebaut werden konnte, da beide in Asche versunken sind und ein Aufbauen nicht mehr möglich war. Vier Schülerinnen und Schüler kreuzten Antwortmöglichkeit 4 (*keine Hütte konnte fertig gebaut werden*) als richtige Lösung an. Die Verwendung der Zeitanzeige *nach einiger Zeit* könnte auch zur Verwirrung beigetragen haben, da der Ausdruck *nach einiger Zeit* auch als Ende der Situation des ersten Streites oder der Geschichte interpretiert werden könnte.

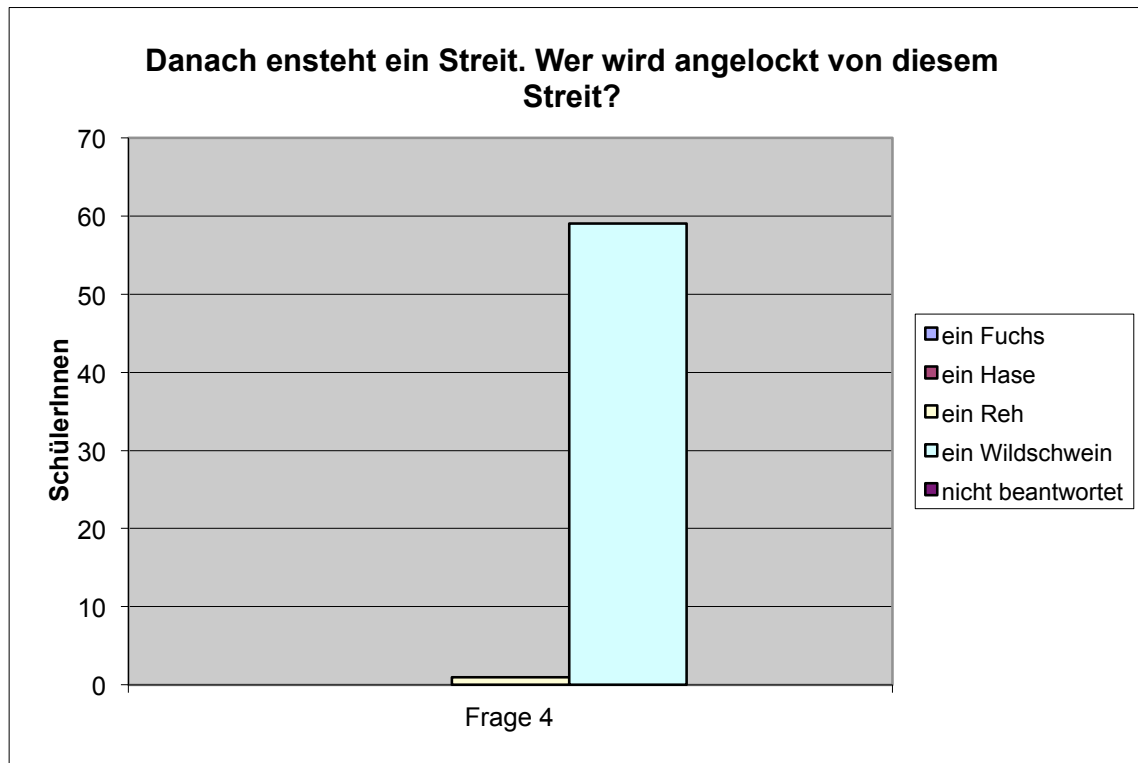


Abb.44: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 4

Die Beantwortung der Frage ist durch das Auffinden der direkt enthaltenen Information, dass ein Streit entsteht und davon ein Wildschwein angelockt wird (Zeile 14-16), zu lösen. Dies gelang fast allen Schülerinnen und Schülern (59). Lediglich einmal wurde Antwortmöglichkeit 3 (*ein Reh*) angekreuzt. Dies könnte daran liegen, dass der erste Teil der Frage „*Danach entsteht ein Streit*“, wobei sich das danach auf die vorherige Frage bezieht, nicht gelesen wurde und da das Reh in der zweiten Streitsituation auftaucht, diese Option als richtige Antwort gewählt wurde.

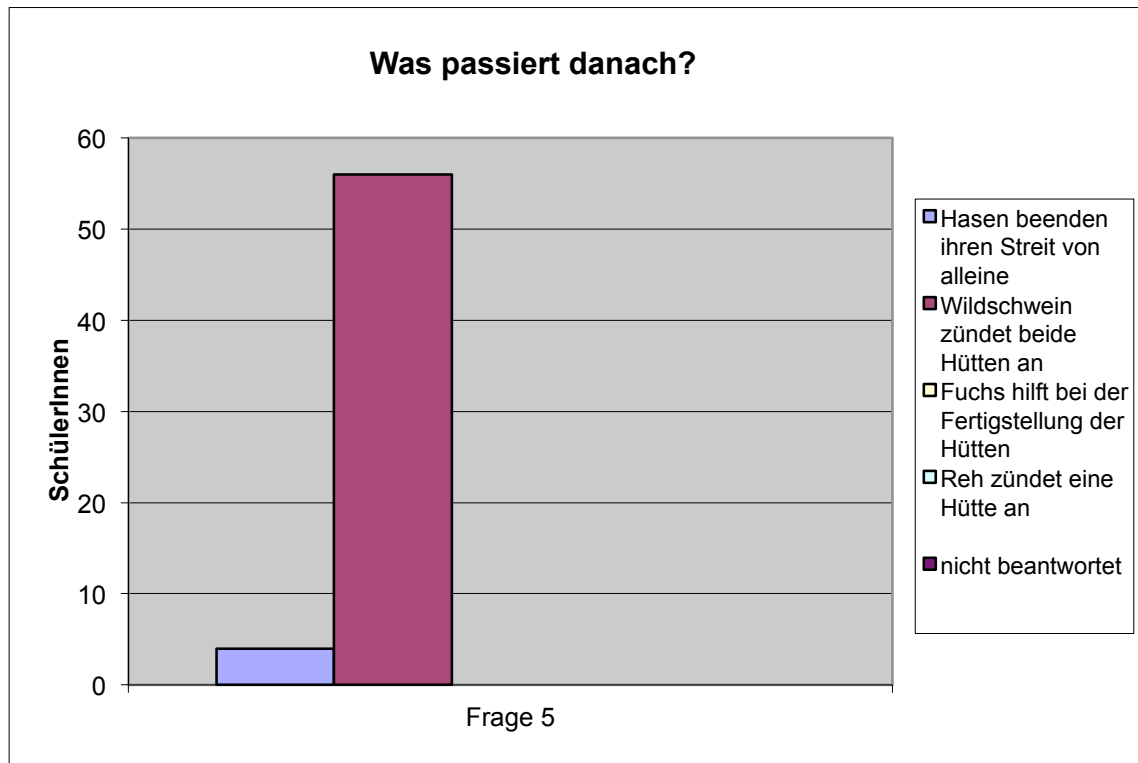


Abb.45: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 5

Die Information zur Lösung dieser Frage ist im Text zu finden, allerdings nicht im gleichen Wortlaut. Im Text steht (Zeile 20- 21) „ ... holte ein brennendes Holzstück aus dem Ofen und setzte die beiden Hütten in Brand.“ Hier muss neben der Informationsentnahme auch noch erkannt werden, dass „setzte beide Hütten in Brand“ die gleiche Bedeutung hat wie „zündet beide Hütten an“. Dies gelang 56 Schülerinnen und Schülern. Vier Jugendliche kreuzten Antwortmöglichkeit 1 an (*Die Hasen beenden ihren Streit von alleine.*), wahrscheinlich wird von diesen das Abbrennen der Hütte nicht als Beendigung des Streits gesehen, sondern die Tatsache, dass am Ende der ältere Hase sagt: „*Hätten wir uns nicht gestritten, könnten wir jetzt beide in unseren Hütten wohnen.*“ Vielleicht wurde aber auch die Beschreibung der Situation nicht verstanden.

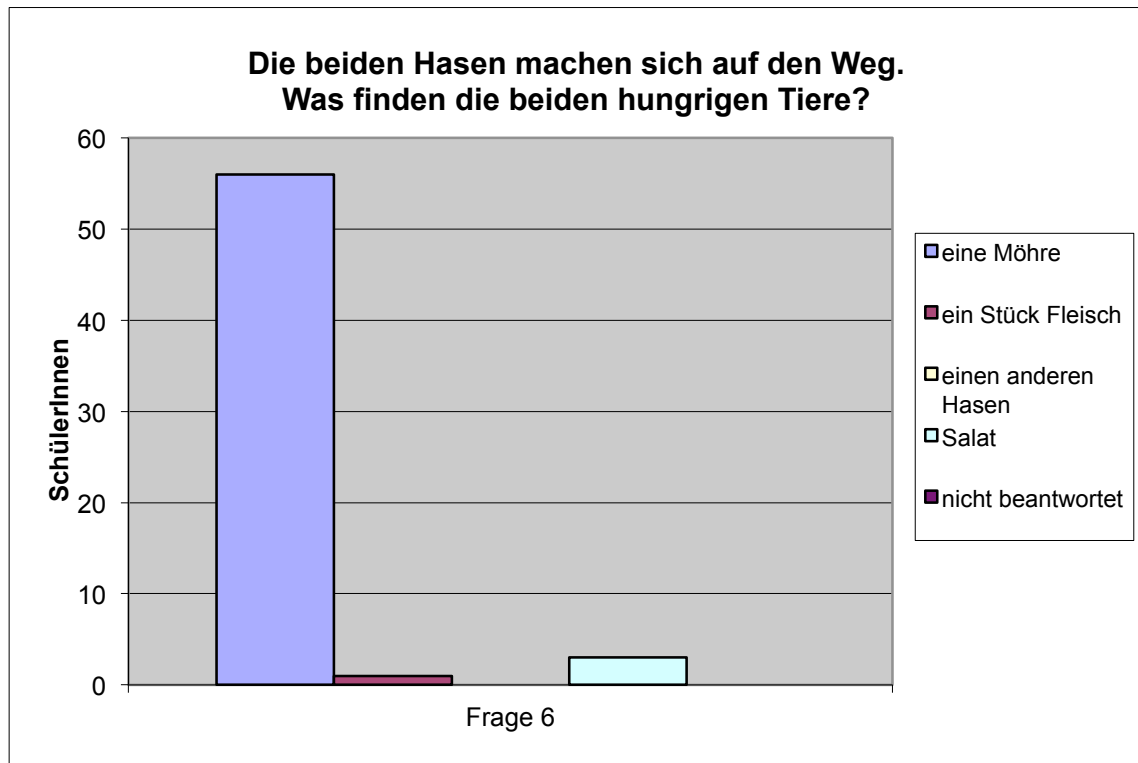


Abb.46: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 6

Die Antwort auf diese Frage ist direkt im Text enthalten (Zeile 29). Allerdings ist hier der Wortlaut wieder ein anderer als in der Frage. Die Leistung besteht nun darin zu erkennen, dass mit *entdecken* finden gemeint ist. Auch steht im Text als Hinführung zur Situation, dass die Hasen sich auf die Suche nach Nahrung machten und einträchtig über die Felder marschierten. Hier ist wiederum für Schülerinnen und Schüler, die beim Hören gezielt auf den gleichen Wortlaut achten, die Schwierigkeit darin enthalten die Information trotzdem wahrzunehmen. 56 Schülerinnen und Schüler konnten diese Frage richtig beantworten. Einigen Schülerinnen und Schülern war vielleicht die Information aus dem Hörtext nicht mehr präsent und sie haben Antwortmöglichkeit 4 (*Salat*) gewählt, da sie aufgrund ihres Vorwissens oder eigenen Erfahrung über Hasen wissen, dass diese Salat zu fressen bekommen.

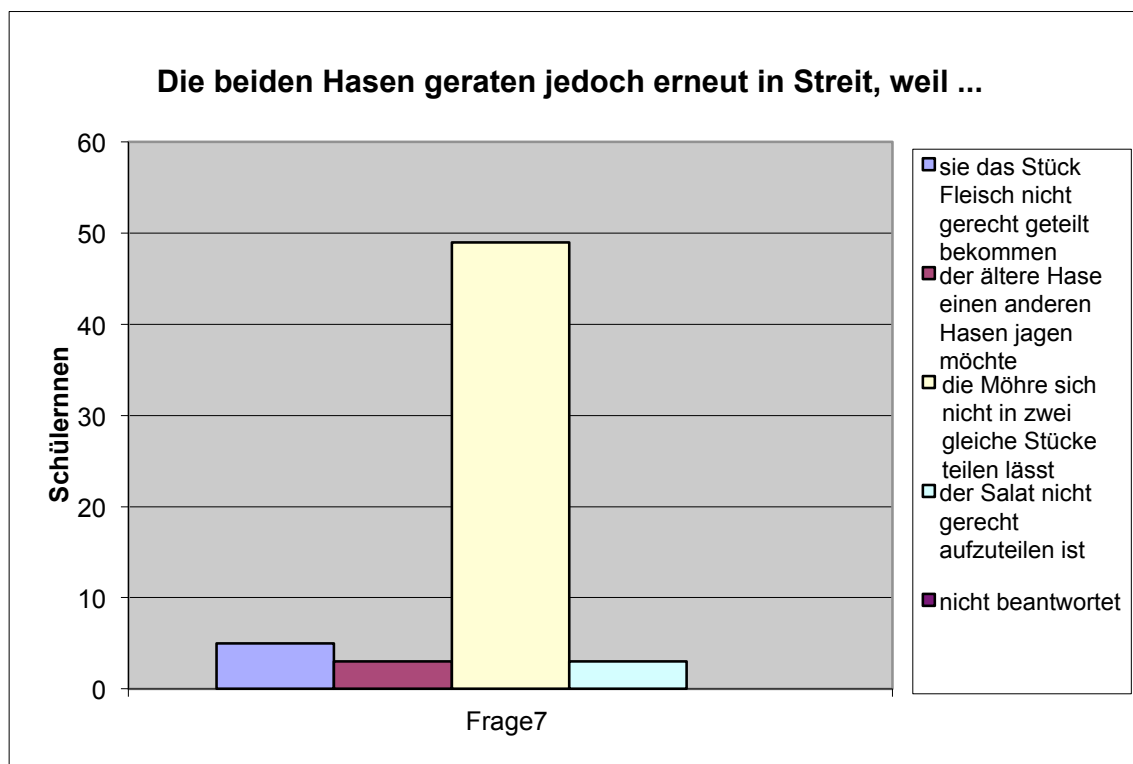


Abb.47: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 7

Die Information, dass die Möhre sich nicht in zwei gleiche Stücke teilen lässt, steht nicht wörtlich im Text. Hier ist nur erwähnt, dass beim Durchtrennen der Möhre die eine Hälfte größer geraten ist als die andere. Auch hier muss wieder die Antwortmöglichkeit in einen anderen Wortlaut übertragen werden bzw. die Schülerinnen und Schüler müssen die nicht explizit genannte Information, dass die Möhre sich nicht gerecht teilen lässt, aus dem Text erschließen. Dies gelang 49 Schülerinnen und Schülern. Bei dieser Frage wählten insgesamt elf Schülerinnen und Schüler eine falsche Antwortmöglichkeit; fünf Schülerinnen und Schüler kreuzten Antwortmöglichkeit 1 an; je drei Schülerinnen und Schüler entschieden sich für Antwortmöglichkeit 2 und 4. Allerdings gibt es für Möglichkeit 1 und 2 keinerlei Hinweise im Text, da nie von einem Stück Fleisch die Rede ist, noch davon, dass der ältere Hase einen anderen Hasen jagen möchte. Antwortoption 4 kann wieder auf das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler zurückzuführen sein. Allerdings sind es nicht dieselben Schülerinnen und Schüler, die sich bei der Frage zuvor für den *Salat* als richtige Lösung entschieden haben, nur zwei haben auch zuvor den *Salat* als Lösung gewählt. Es könnte auch sein, dass lediglich auf den gleichen Wort-

laut, nämlich *gerecht aufzuteilen* gehört wurde und deshalb Antwort 4 angekreuzt wurde, da dort steht „*der Salat nicht gerecht aufzuteilen war*“ und im Text steht „*Der ältere Hase machte den Vorschlag, diese gerecht aufzuteilen.*“

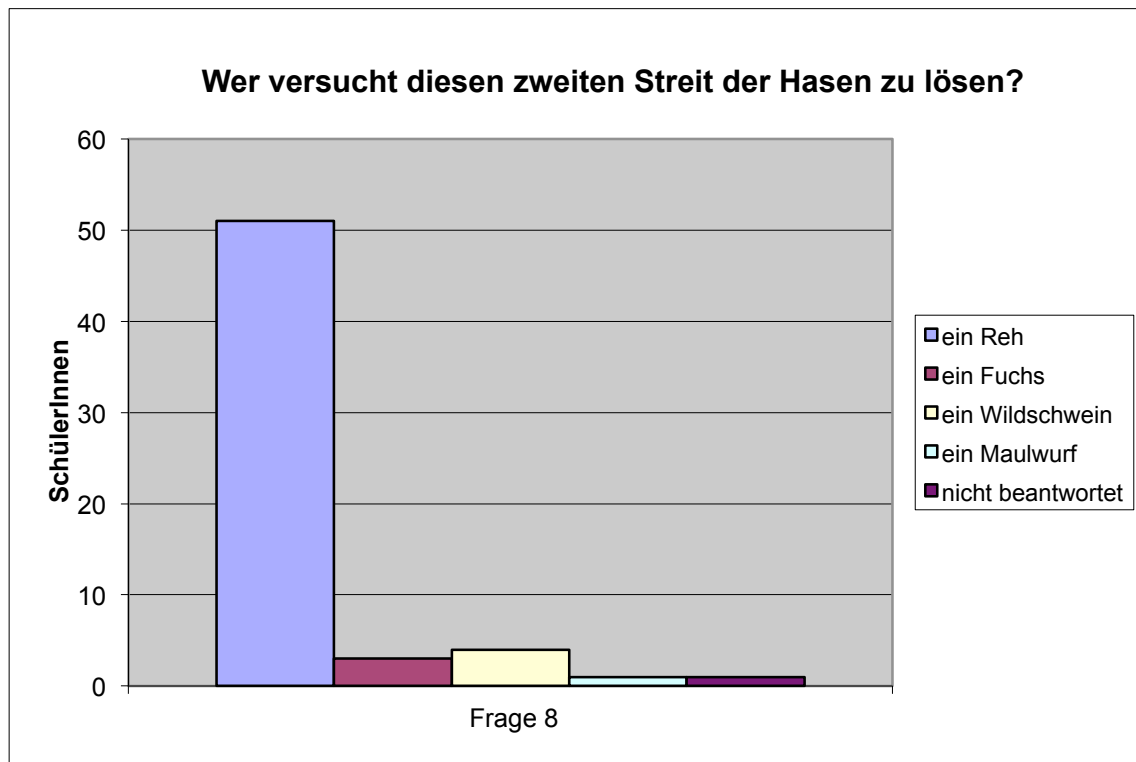


Abb.48: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 8

Hier muss durch das Kombinieren der Information, „*dass das Reh ihnen helfen wollte*“ (Zeile 35) und der darauf folgenden Beschreibung wie das Reh versucht, die Möhre durch das Abbeißen in zwei gleich große Hälften zu bekommen (Zeile 35-39) erkannt werden, dass das Reh dasjenige ist, das versucht den Streit zu lösen. Diese Information ist nicht wörtlich im Text genannt. Dies erschwert das Auffinden der Information gerade auch für Schülerinnen und Schüler, die auf den gleichen Wortlaut achten. Gelungen ist das 51 Jugendlichen. Antwortmöglichkeit 2 und 3 wurden von drei bzw. vier Schülerinnen und Schülern gewählt, wobei Antwortmöglichkeit 3 angekreuzt worden sein könnte, da im Text ein Wildschwein vorkommt und dieses auch einen Streit der Hasen löst, allerdings handelt es sich dabei um den ersten Streit der beiden. Auf die Richtigkeit der zweiten Möglichkeit gibt es im Text keinerlei Hinweise, da nie von einem Fuchs gesprochen wird, warum also diese gewählt wurde ist nicht ersichtlich.

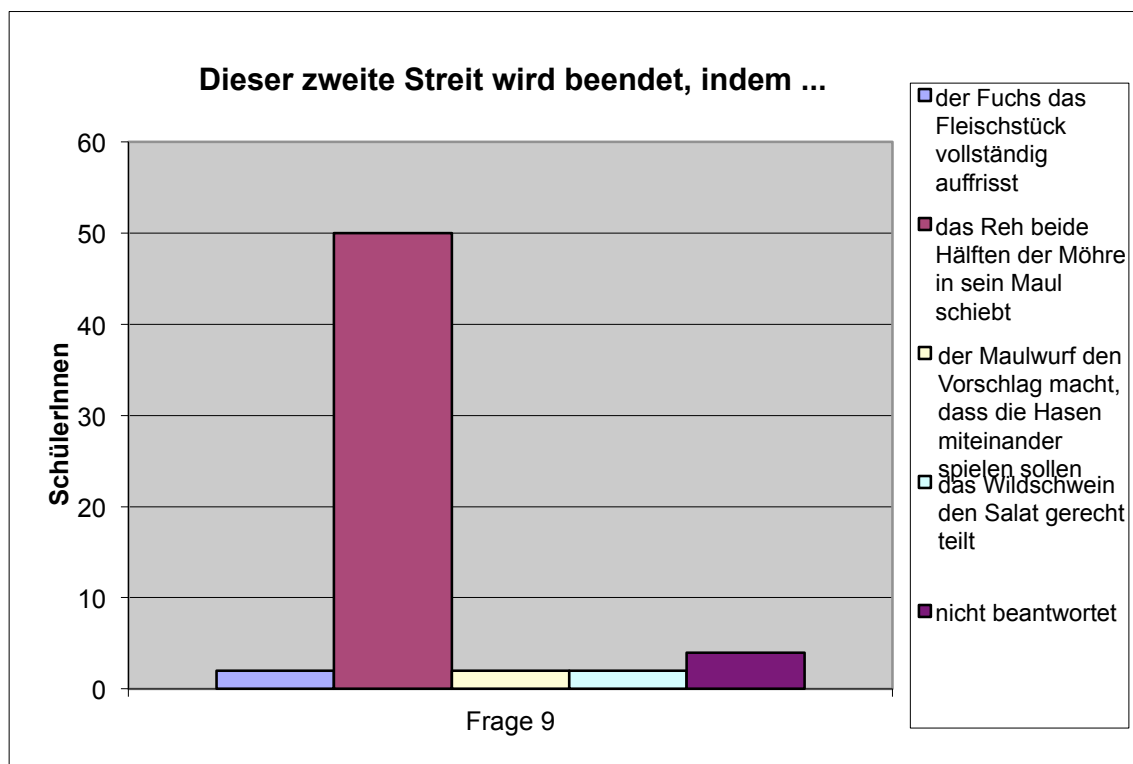


Abb.49: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 9

Die Information zur Beantwortung der Aufgabe „Dieser Streit wird beendet, indem ...“ ist explizit im Text enthalten (Zeile 39 „Schließlich schob es beide Hälften in sein Maul“.) Hier muss erkannt werden, dass mit es das Reh gemeint ist. Auch muss mit dieser Information die Tatsache, dass die Möhre damit aufgegessen wurde, verbunden werden. Zehn Schülerinnen und Schülern gelingt dies anscheinend nicht. 50 Jugendliche lösen diese Aufgabe richtig. Hier könnte die Schwierigkeit darin gelegen haben, dass die Frage im Präsens gestellt wird und im Hörtext die Präteritumform *schob* verwendet wird. Diese Problematik ist allerdings bei allen Fragen zu finden, dennoch stellt die unregelmäßige Verbform *schob* vielleicht eine größere Hürde dar. Was zum einen an der unregelmäßigen Form gelegen haben könnte oder aber auch an der Unbekanntheit des Begriffs, da *schob* nicht als Vergangenheitsform von schieben erkannt wurde.

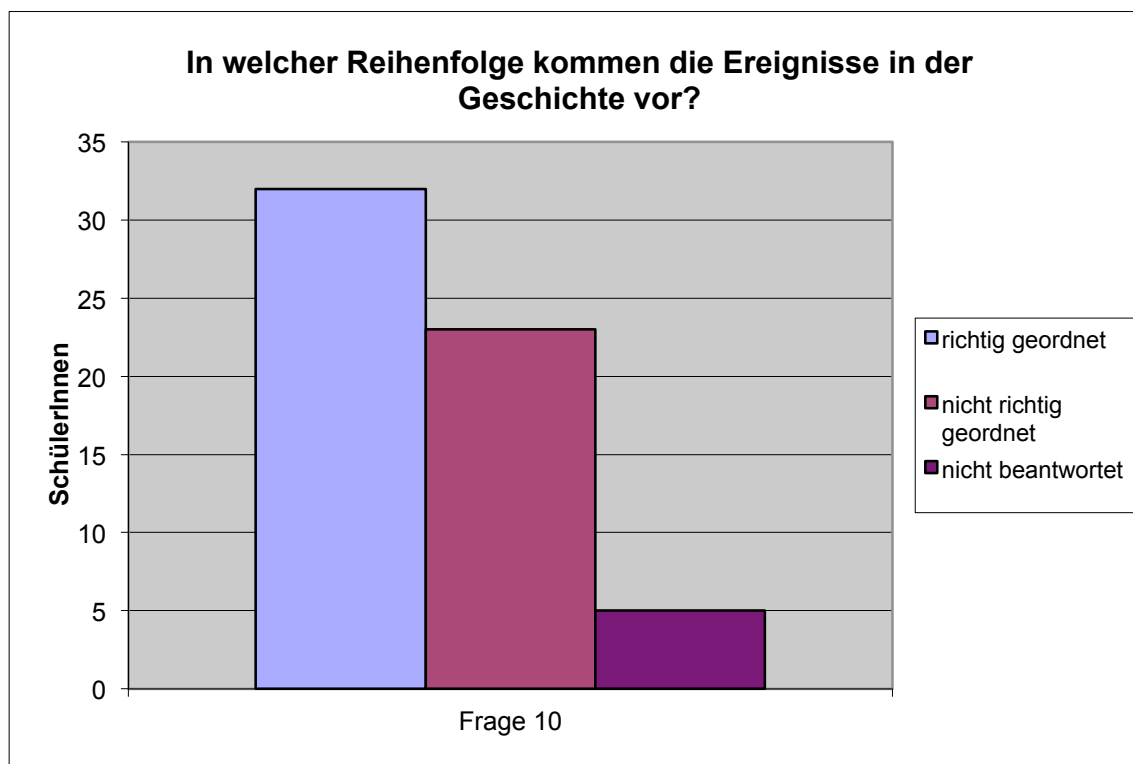


Abb.50: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 10

Um die vorgegebenen Handlungsschritte in die richtige Reihenfolge zu bringen, sind hier mehrere Kompetenzen gefordert. Zum einen müssen einzelne Informationen im Hörtext erkannt und verstanden werden. Zum anderen müssen diese dann in die richtige Reihenfolge gebracht werden. Dies gelingt nur 32 Jugendlichen. 23 Schülerinnen und Schüler können die Handlungsschritte nicht in die richtige Reihenfolge bringen, fünf lösen diese Aufgabe gar nicht. Allerdings stellt sich bei näherer Betrachtung heraus, dass es acht der 23 Jugendlichen durchaus gelingt einen Handlungsstrang (entweder den des Streits bezüglich der Hütten oder den um die Nahrung) in der richtigen Reihenfolge zu strukturieren. Bei diesem Verfahren ist die Struktur des Hörtextes so aufgebaut, dass die beiden vorkommenden Streitsituationen in ihrem Ablauf an sich zwar nicht vertauscht werden können, aber die jeweilige Streitsituation im Ganzen austauschbar ist. D.h. Streitsituation 1 könnte ebenso an Stelle der Streitsituation 2 stehen und die Moral der Fabel wäre dennoch die Gleiche. Im Gegensatz zum Verfahren im Bereich des Leseverstehens, bei dem die Struktur des Inhaltes nicht austauschbar ist, da die Ereignisse in einer bestimmten Reihenfolge ablaufen und zu einem Ergebnis, nämlich dem, dass India den Hund mag und mit nach Hause nimmt, führen. Die-

ser Aspekt bedarf einer detaillierteren Betrachtung, die im Rahmen dieser Arbeit nur angerissen aber nicht im Detail ausgeführt werden kann.

Eine besondere Schwierigkeit stellt hier das Medium Hörtext dar, denn aufgrund der nur kurzen Präsenz dieses Textes, nämlich nur im Moment des Hörens, ist es für die Jugendlichen besonders schwierig die Reihenfolge aufzuzeigen. Denn auch wenn der Hörtext inhaltlich global von den Schülerinnen und Schülern erfasst wurde, kann es sein, dass aufgrund der langsameren Sprachverarbeitung in der Zweitsprache es den Jugendlichen schwer fällt, einzelne Aspekte bis ins Detail zu erfassen, wozu die Darstellung der korrekten Abfolge der Ereignisse zählt (vgl. Kapitel 5.5 in dieser Arbeit & Rossa 2012, S. 36).

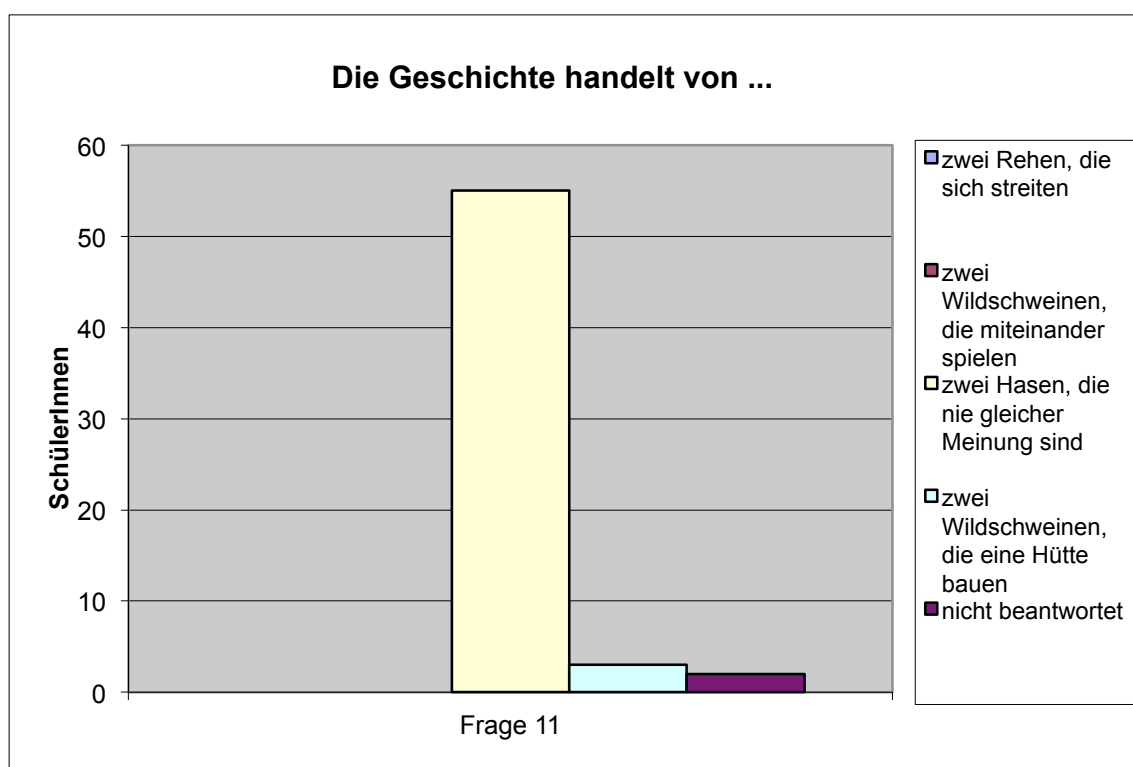


Abb.51: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 11

Zur Beantwortung dieser Frage muss der Inhalt des Textes verstanden worden sein und es muss durch die Kombination verschiedener Textstellen, nämlich der der Diskussion über die Fertigstellung der Hütten und die beiden Streitsituationen an sich, interpretiert werden, dass die Hasen nie einer Meinung sind. Es muss also aus mehreren Informationen eine zusammenfassende Schlussfolgerung gezogen werden. Dieses Reflektieren und Bewerten gelingt 55 Schülerinnen und Schülern. Vier Jugendliche sehen Antwortmöglichkeit 4 (*zwei Wildschweine, die eine*

Hütte bauen) als richtige Lösung an. Dies könnte daran liegen, dass lediglich die Information „eine Hütte bauen“ in der Antwortmöglichkeit wahrgenommen wird und diese deshalb gewählt wird. Auch kommt ein Wildschwein im Text vor, allerdings nur als Aktant in einer Streitsituation, wahrscheinlich wurde von diesen Schülerinnen und Schülern der Text im Großen und Ganzen verstanden, aber Detailinformationen wurden nicht wahrgenommen bzw. vielleicht semantisch nicht verstanden.

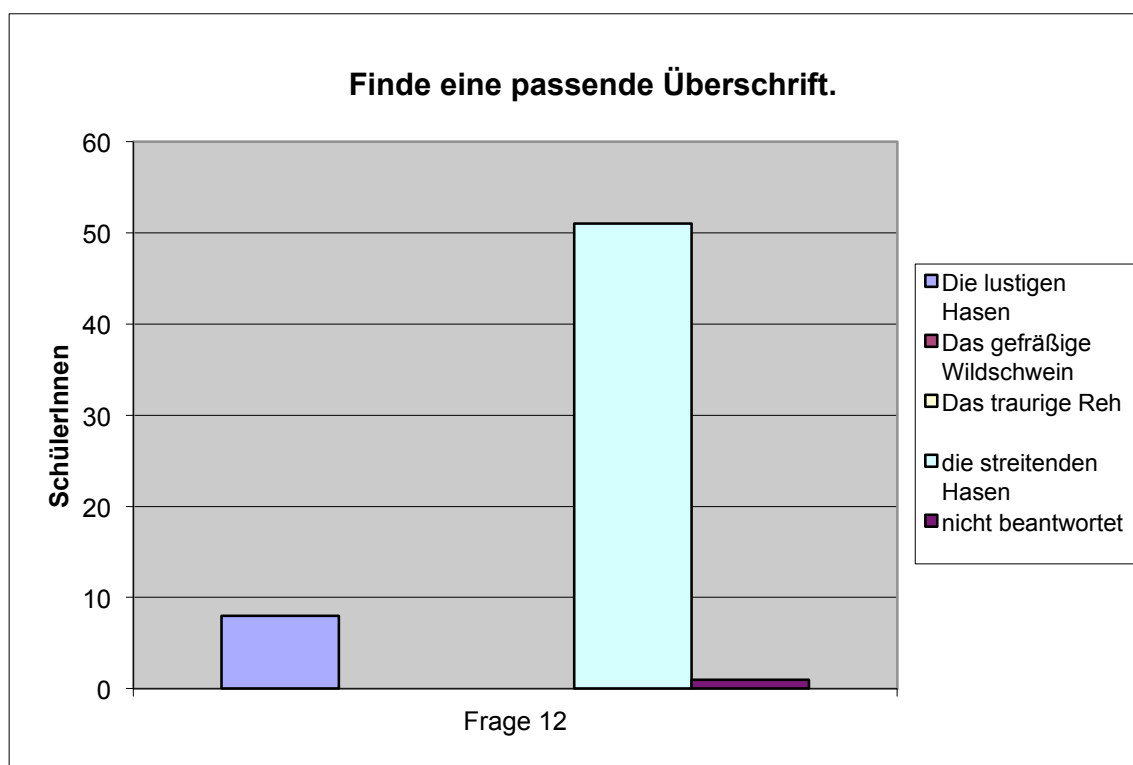


Abb.52: Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 12

Bei dieser Aufgabe muss eine passende Überschrift gefunden werden, dazu müssen die Geschehnisse des Hörtextes bewertet werden. Antwortmöglichkeit 4 ist die richtige, da es im Hörtext um mehrere Streitsituationen der Hasen geht. Antwortmöglichkeit 2 und 3 sind auszuschließen, da das Wildschwein den Hasen bei dem ersten Streit um den Einzug in die Hütten hilft und nicht bei dem Teilen der Möhre. Es hat also nichts mit Essen zu tun und somit können keine Rückschlüsse darauf gezogen werden, dass das Wildschwein gefräßig ist. Auch kann nicht unbedingt darauf geschlossen werden, dass das Reh traurig ist, denn es hat immerhin eine ganze Möhre zu fressen bekommen. Antwortmöglichkeit 1 ist konkurrierend zur richtigen Lösung, da die Geschichte und besonders die Streitsituationen

bzw. die Aussagen der Situationen, dass die Hasen immer leer ausgehen von einigen Schülerinnen und Schüler als lustig empfunden werden könnten. Dies könnte der Grund dafür sein, weshalb sich acht Jugendliche für diese Überschrift entschieden haben. 51 wählten die richtige Überschrift als passend aus.

Zu fragen ist, warum Antwortmöglichkeit 1 nicht als mögliche Antwort zugelassen wird. Denn diese könnte durchaus als passend eingestuft werden, wenn man kreative Lösungen zulässt und die Schülerinnen und Schüler eine Begründung für die Auswahl ihrer Überschrift hätte formulieren lassen. In diesem Zusammenhang lässt sich auch die Frage diskutieren, warum hier nicht eine offene Frage formuliert wurde und die Schülerinnen und Schüler selbst eine ihnen passend erscheinende Überschrift finden sollen. Hier schließt sich der Kreis zur Debatte um die Reliabilität der Fragen. Denn die schriftliche Beantwortung dieser, welche nicht nur das Verfassen einer Überschrift enthält, sondern auch noch das schriftliche Formulieren einer Begründung, würde auf jeden Fall über das Erfassen des Hörverstehens hinausgehen. Auch ist die Bewertung von offenen Fragen für die Auswertung, welche ja über eine Punktvergabe geschieht, schwierig. Multiple-Choice-Fragen mit einer eindeutigen Antwortmöglichkeit sind ökonomischer und objektiver auszuwerten (vgl. Eid/Schmid 2014, S. 110). Das Finden von passenden Überschriften wird im schulischen Kontext als wichtiges Kriterium beim Verfassen von schriftlichen Erzählungen angesehen (vgl. Blaschitz 2012, S. 189). Im Allgemeinen dient eine Überschrift der Vororientierung über den Inhalt bzw. eine Art Inhaltsangabe. Sie kündigt das Thema und die Textsorte an. Dabei kann sie entweder vorausschauend zusammenfassend gestaltet sein oder die Lehre, welche sich aus der Geschichte ziehen lässt, benennen. Auch kann sie eher auf das Ende einer Geschichte bezogen sein und so den guten oder weniger guten Ausgang dieser vorankündigen. Ebenso hat sie die Funktion den formalen Beginn der zu erzählenden Geschichte zu kennzeichnen und bewirkt somit eine Abgrenzung nach außen. Gerade für jüngere Schreiber bzw. Schreiberinnen stellt dies eine große Herausforderung dar, da dies bedeutet, dass ein Schreibplan existieren muss und der noch zu verfassende Text im Vorherein semantisch überblickt sein muss (vgl. Blaschitz 2012, S. 190f; Grießhaber 2009, S. 121). Es zeigt sich in einer Untersuchung zu der Frage wie Kinder bezüglich des Verfassens von Überschriften zu ihren Erzählungen handeln, an der 160 Kinder mit Deutsch als Zweitsprache teilnahmen, allerdings, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler überhaupt eine

Überschrift verfassen und die formulierten Überschriften sich zum größten Teil derselben Kategorie, nämlich *Aufbau von Spannung* zuordnen lassen und inhaltlich dieselben Bezüge aufweisen. Auch war ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler in derselben Klasse, was darauf hindeutet, dass das Verfassen einer Überschrift nur stattfindet, wenn die Jugendlichen schulisch so sozialisiert wurden (vgl. Blaschitz 2012).

Fazit aus der Auswertung der Schülerergebnisse im Hinblick auf die Evaluation

Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1)

Im Großen und Ganzen konnten die Fragen des Verfahrens zum Hörverstehen von den Schülerinnen und Schülern ohne große Schwierigkeiten beantwortet werden. Bei Frage 1 kreuzten alle Jugendlichen die richtige Antwortmöglichkeit an. Die Fragen 2,3,4,5,6 und 11 bereiteten nur wenigen Schülerinnen und Schülern ein Problem, auch hier haben fast alle richtig geantwortet. Frage 7 scheint dagegen einige Schwierigkeiten zu enthalten, hier antworteten nur 49 Jugendliche richtig. Bei dieser Frage ist die richtige Antwortmöglichkeit nicht wörtlich im Text zu finden, sondern muss aus einer kleinen Textpassage, in der es um das Teilen der Möhre geht, hergeleitet werden. Allerdings ist der Wortlaut „*gerecht zu teilen*“ im Text enthalten. Dieser findet sich auch in einer Antwortmöglichkeit genauso wieder und in einer steht ebenfalls „*gerecht geteilt*“. Diese Antwortmöglichkeiten wurden von einigen Schülerinnen und Schülern gewählt. Die Fragen 8 und 9 wurden von weniger Jugendlichen richtig beantwortet als die Fragen 2-6. Bei Frage 8 könnte das daran gelegen haben, dass die Frage ungenau gelesen wurde, so könnte die Information, dass es hier um dem zweiten Streit der Hasen geht, überlesen worden sein. Deshalb wählten einige Schülerinnen und Schüler evtl. Antwortmöglichkeit 3 als die richtige, da ein Wildschwein ja tatsächlich einen Streit der Hasen zu lösen versucht. Die Schwierigkeit bei Frage 9 könnte aufgrund der Verwendung der verschiedenen Zeitformen des Verbes *schieben* entstanden sein. So heißt es im Text „*Schließlich schob es beide Hälften in sein Maul, [...].*“ Die richtige Antwortmöglichkeit enthält den Wortlaut „*...das Reh beide Hälften der Möhre in sein Maul schiebt.*“ Den Text in seine richtige Handlungsschritte zu ordnen bereitet in Frage 10 einigen Jugendlichen Schwierigkeiten, so gelingt dies nur 32 Schülerinnen und Schülern korrekt. Hier könnte es sein, dass das Medium Hörtext die

Schwierigkeit birgt, da der Wortlaut nur zum Zeitpunkt des Hörens präsent ist und nicht noch einmal nachgeschaut werden kann. Allerdings konnten beim Verfahren zum Leseverstehen ebenfalls nur ungefähr gleichviele Schülerinnen und Schüler diese Aufgabe richtig bewältigen. Es scheint also doch ein Unterschied zu sein, ob Detailinformationen aus einem Text entnommen werden können oder ob der Text global verstanden wurde und die Handlungsschritte in ihrer tatsächlichen zeitlichen Abfolge benannt werden können. Das Finden der „richtigen“ Überschrift (Frage 12) gelang 51 Schülerinnen und Schülern, wobei die von acht Jugendlichen gewählte Antwortmöglichkeit 1 auch denkbar wäre, wenn man die Situationen, in denen sich die Hasen befinden und deren Lösungen als lustig empfindet.

Perspektive der Lehrkräfte (P2)⁶⁷

Zur Perspektive der Lehrkräfte gilt es auch an dieser Stelle bereits festzuhalten, dass die Handreichungen bezüglich der Hilfestellungen für die Schülerinnen und Schüler sowie die Auswertungshinweise und -möglichkeiten konkretisiert werden müssen.

7.3.1.5 Berücksichtigung der Gütekriterien

Auch wenn wie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit bereits dargelegt, für diagnostische Beurteilungen von Lehrkräften eine gewisse „*pädagogische günstige Voreingenommenheit*“ sinnvoll ist und die testtheoretischen Gütekriterien nur in abgeschwächter Form und mit einem reflektierten Bewusstsein der Lehrkräfte Berücksichtigung finden sollten (vgl. Weinert/Schrader 1986, S. 18ff), so muss trotzdem jeweils entschieden werden, ob die Verfahren, welche zum Einsatz kommen auch Aussagen über das zulassen, was tatsächlich überprüft bzw. beobachtet werden soll.

Ebenfalls bereits dargestellt wurde in Kapitel 5 dieser Arbeit, dass die Konstrukte, welche hinter den Bereichen (Leseverstehen, Hörverstehen, mündlichem und schriftlichen Erzählen) stehen, sehr komplex und facettenreich sind. Hinzu kommt, dass die Fallzahlen der vorliegenden Untersuchung nicht groß genug sind, um

⁶⁷ Hier werden zunächst nur Aussagen formuliert, die aufgrund der Auswertungen der Schülerergebnisse zu diesem Zeitpunkt bereits getroffen werden können. Eine ausführliche Auswertung der Perspektive der Lehrkräfte erfolgt zu einem späteren Zeitpunkt (in Kapitel 8 dieser Arbeit).

eine statistisch abgesicherte Berechnung durchzuführen, die allgemein gültige Aussagen zulässt.

Nichtsdestotrotz wurde das Verfahren zum Leseverstehen dahingehend untersucht, ob die Fragen, welche aus der Theorie heraus den einzelnen Kategorien zugeordnet wurde, tatsächlich auch das Gleiche messen. Die einzelnen Fragen (Variablen) des Verfahrens zum Lesen und die des Verfahrens zum Hören wurden zu diesem Zweck als je einzelne Teile betrachtet und jede Aufgabe wurde mit jeder verglichen (vgl. Bundschuh 2014, S. 93 & Ausführungen Kapitel 3.42 der vorliegenden Arbeit). Dazu wurden zunächst die Korrelationen untereinander dargestellt. Aufgrund dieser wurden die Fragen zu Kernen zusammengefasst sowie die Korrelationen dieser wieder untersucht. Bei beiden Verfahren konnten die vorgenommenen Zuordnungen größten Teils bestätigt werden.

Es kristallisierten sich folgende Faktoren heraus:

Faktor 1 mit den Aufgaben: 1,2,4,8,5

Faktor 2 mit den Aufgaben: 6,7,10

Die Aufgaben 3 und 9 konnten aufgrund der Berechnungen nicht zugeordnet werden. Da Aufgabe 9 der dritten Kategorie, nämlich dem Reflektieren und Bewerten, angehört ist, ist dies nicht weiter verwunderlich. Aufgabe 3 scheint von den Anforderungen noch einmal anders zu sein als der Rest der Aufgaben, der zur Kategorie *Textbezogenes Interpretieren und Kombinieren* zählt.

Die Aufgaben 5 und 10 werden in der vorliegenden Arbeit bewusst einer gesonderten Kategorie *Textstruktur/Handlungsschritte* zugeordnet. Da sich die Anforderungen zur Beantwortung, von denen für die anderen Kategorien, in Nuancen unterscheiden (diese wurden bereits in Kapitel 6.4.5 (Tabelle) dargestellt). Bei Aufgabe 5 muss zunächst einmal die Information ermittelt bzw. verstanden werden, dass der Hund um die Ecke geschossen kam. Da die genaue Zeilenangabe vermerkt ist, gibt es keinen Zweifel darüber, dass diese Information im Text enthalten ist. Allerdings muss hier zusätzlich die Reihenfolge/Textstruktur ermittelt werden, da entschieden werden muss, welche Bedeutung *dann* ausdrückt, indem einer der zu Verfügung gestellten Antwortmöglichkeiten als synonyme Bezeichnung, welche eine zeitliche Abfolge beschreibt, ausgewählt werden muss. Mit dieser Aufgabe 5 ist die Ebene der Mikrostruktur des Textes angesprochen. Es geht darum die

Kenntnisse der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf die Verwendung von Anschlussmitteln zu überprüfen. Würde man diese Frage in die bei PISA aufgestellten Kategorien einordnen, dann fände sich Aufgabe 5 unter *Reflektieren und Bewerten* wieder. Da hier nicht eine Information ermittelt werden muss, sondern die Frage nach dem Verstehen des Wortes *dann* gestellt wird. Hier muss die Schülerin/der Schüler zunächst einmal wissen, was die einzelnen Auswahlmöglichkeiten bedeuten, um zu entscheiden welcher der Begriffe die gleiche Bedeutung hat. Dazu muss Zusatzwissen im Bereich des Wortschatzes, welches eine zeitliche Dimension betrifft, angewendet werden. Eine andere Möglichkeit der Zuordnung in die PISA-Kategorien wäre die unter *Informationen ermitteln* (vgl. Hiller 2015, S. 61), da es sein könnte, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler das Wortschatzwissen über die Bedeutung der Anschlussmittel nicht hat und die Frage mit Hilfe des Rückgriffes auf die genaue Textstelle beantwortet. Demnach wird die Information direkt aus dem Kontext ermittelt. Diese Argumentation würde die Zuordnung der Faktorenanalyse erklären. Aufgabe 10 betrifft die Makrostruktur des Textes, hier geht es darum, eine Zusammenfassung des Textes zu erstellen. In diesem Fall allerdings nicht in eigenen Worten, sondern mit Hilfe vorgegebener Textbausteine. Diese Aufgabe 10 wäre bei den PISA-Kategorien unter *Textbezogenem Kombinieren und Interpretieren* zu finden. Das bestätigt die vorgenommene Faktorenanalyse.

Bei den Verfahren im Bereich des mündlichen und schriftlichen Erzählens erfolgt die Auswertung über ein deskriptives Beschreiben, d.h. es werden in erster Linie beschreibende Einschätzungen verbal formuliert, deren Erfassung bzw. Darstellung rein psychometrisch eher schwierig ist. Da die konzipierten Verfahren als Zielsetzung die Beschreibung des individuellen Sprachstandes einer Schülerin/eines Schülers haben, wurde bei diesen beiden Verfahren eine solche Berechnung nicht angestrebt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die einzelnen Verfahren im Großen und Ganzen gut von den Schülerinnen und Schülern bewältigt werden konnten. Es ist kein Verfahren dabei, welches für die Schülergruppe überhaupt nicht bewältigbar war, auch wenn es bei einigen Aufgabenstellungen Schwierigkeiten gab. Die einzelnen Verfahren sollten an der einen oder anderen Stelle im Hinblick auf die

Beobachtungsbogen, die mögliche Auswertung oder auch die Wortwahl bei den Aufgabenstellungen modifiziert werden. Wie dies aussieht, wird in Kapitel 9 dieser Arbeit genauer dargestellt. Ein Schwerpunkt, der sich eigentlich für alle Verfahren herauskristallisiert, ist die Überarbeitung der Handreichungen für die Lehrkräfte. An einigen Stelle zeigt sich bereits bei der Betrachtung der Schülerergebnisse, dass vermutlich fehlende Informationen in den Handreichungen, die das theoretische Hintergrundwissen, die genaue Beschreibung der möglichen Hilfestellungen sowie die Eintragungsmöglichkeiten in den Beobachtungsbogen betreffen, welche die Lehrkräfte zur Durchführung benötigen, mitverantwortlich sind für die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung. Um diese Vermutungen zu prüfen und mögliche Lösungen genauer herausarbeiten zu können, wurden die Durchführung und die Auswertung von den Personen, die diese vorgenommen haben, im Hinblick auf verschiedene Fragestellungen reflektiert. Diese Reflexion sowie die Ergebnisse der Auswertung dieser werden im Folgenden detailliert dargestellt.

8 Reflexion durch die Lehrkräfte

8.1 Auswertung der Reflexion der Lehrkräfte⁶⁸

Die Personen, welche die einzelnen Verfahren mit den Jugendlichen durchgeführt und zum Teil auch ausgewertet haben, bekamen nach der Durchführung Fragebogen an die Hand (M1). Der Großteil der Daten wurde von den Personen ausgewertet, die auch die Erhebung durchgeführt haben. D.h. die Person, welche die Daten erhoben hat, hat diese in der Regel auch ausgewertet. Aufgrund des längeren Zeitrahmens der Erhebung ergab sich jedoch eine gewisse Fluktuation, somit wurden Daten auch von Personen ausgewertet, die diese nicht erhoben haben, selbst aber an der Erhebung beteiligt waren. Es kamen aber auch Personen zur Auswertung hinzu, die nicht an der Erhebung beteiligt waren. Als Grundlage für die Datenerhebung der Reflexion standen letztlich Äußerungen von fünf Personen zu Verfügung. Die Fragebogen enthielten offene Fragen zu den Phasen der Durchführung (1) und der Auswertung (2). Bei beiden Phasen wurden der Zeitfaktor und die jeweiligen Anweisungen bzw. Hinweise genauer in den Blick genommen. Bei der Durchführung spielten sowohl die Perspektiven der Jugendlichen (P1) als auch die der Lehrpersonen (P2) eine Rolle. Bei der Auswertung ging es in erster Linie um die Handhabbarkeit aus Sicht der Lehrpersonen. Hierbei waren auch die Fragestellungen, welche unter den Punkten 7.3.1.1- 7.3.1.4 zu der Auswertung der einzelnen Verfahrensteilen in dieser Arbeit für P1 und P2 aufgelistet sind, inbegriffen. Nachfolgend werden die Fragestellungen mit ihren Zielsetzungen kurz dargestellt.

Fragestellungen zu (1) (P1):

- Wie sind die Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach mit dem Verfahren zu Recht gekommen?
- War die zur Verfügung gestellte Zeit ausreichend? Ja oder Nein? Wenn Nein, wie viel länger hätte sie sein müssen und woran haben Sie das gemerkt?

⁶⁸ Mit Lehrkräften sind hier die Personen gemeint, welche die einzelnen Verfahrensteile in der Erprobungsstudie mit den Jugendlichen durchgeführt und zum größten Teil auch ausgewertet haben. Dies sind nicht die Klassen- oder Fachlehrer der Schülerinnen und Schüler aus dem Regelunterricht gewesen.

Hier sollte überprüft werden, ob die vorgegebene Zeit zur Bearbeitung für die Jugendlichen aus Sicht der Lehrpersonen ausreichend war oder ob ggf. gerade für schwächere Schülerinnen und Schüler bzw. solche, die recht neu mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind, die Bearbeitungszeit erhöht werden sollten.

- Sind die Schülerinnen und Schüler mit den Anweisungen zurechtgekommen?

Die Frage ist hier, ob die Anweisungen, die den Schülerinnen und Schülern gegeben wurden, hilfreich und ausreichend waren oder ob diese ergänzt bzw. präzisiert werden sollten.

Fragestellung zu (1) (P2):

- Haben Ihnen die Durchführungshinweise weiter geholfen und die Durchführung erleichtert?

Von Interesse ist hier, ob die Anweisungen für die Lehrpersonen, welche auch gleichzeitig die Anweisungen enthielten, die sie den Jugendlichen geben sollten, hilfreich waren oder ob diese ergänzt bzw. präzisiert werden sollten.

Fragestellungen zu (2) (P2):

- Waren die Auswertungs- und Interpretationshilfen für Sie verständlich?
- Was hat Ihrer Meinung nach gefehlt bzw. hätte Ihnen die Auswertung erleichtert?
- Wie lange haben Sie für die Auswertung benötigt?
- Wie geeignet halten Sie das Verfahren für den Gebrauch im Schulalltag?

Ziel war es hier herauszufinden, ob die Handreichungen ausreichen und verständlich sind oder ob diese weiterer Ausführungen bedürfen. Außerdem ging es darum festzustellen, ob der Zeitaufwand bei der Auswertung in einem ausgewogenen Verhältnis zum Ergebnis, also den Aussagen, die mit Hilfe des Verfahrens über den Förderbedarf getroffen werden können, steht. Hier können die Lehrpersonen ihre subjektive Meinung äußern. Von Interesse war hier für die Forschungsgruppe, welche Aspekte in der konkreten Praxis als relevant erachtet werden.

Außerdem waren die Lehrpersonen dazu angehalten alle Beobachtungen während der Durchführung sowie auftretende Schwierigkeiten während der Auswer-

tung zu notieren (M2). Des Weiteren fand im Anschluss an die Durchführung und Auswertung mit jeder Person ein abschließendes Reflexionsgespräch (M3) statt.

8.1.1 Entwicklung von Kategorien

Zur strukturierten Auswertung der Reflexionsbogen (M1), der Notizen, der an der Durchführung beteiligten Personen (M2) sowie der Notizen aus den Reflexionsgesprächen (M3)⁶⁹ wurde die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse und hier insbesondere die Technik der Strukturierung gewählt. Hierzu wird das zu analysierende Material mit Hilfe eines Kategoriensystems strukturiert, indem die Textbestandteile, die für die jeweilige Kategorie zutreffen, aus dem Material herausgesucht werden. Diese Technik dient dazu „eine bestimmte Struktur aus dem Material herauszufiltern“ (vgl. Mayring 2008, S. 82f). Die Kategorien dafür ergeben sich aus den für die Evaluation formulierten Fragestellungen, die sich zusammensetzen zum einen aus den Anforderungen der Gütekriterien und zum anderen aus den Anforderungen für Sprachstandserhebungsverfahren sowie den Bedürfnissen der Lehrkräfte aus der Bedarfserhebung (vgl. Darstellungen in den Kapiteln 3 und 4 sowie 6.3 dieser Arbeit). Anschließend wurden die Fragestellungen aus den Materialien M1-M3 den Kategorien zugeordnet. Nicht immer lassen sich die Aspekte genau nur einer Kategorie zuordnen, oft gibt es Überschneidungen, d.h. eine Aussage kann mehreren Kategorien zugeordnet werden. Im Folgenden werden die Kategorien benannt und kurz erläutert, was darunter zu verstehen ist und welches Ziel sich hinter dieser Kategorie verbirgt. Für jede Kategorie werden nochmals Stichworte festgehalten, die sich als Unterkategorien für die jeweilige Kategorie herauskristallisiert haben. Außerdem werden für jede Kategorie ein bis zwei Äußerungen aus den Materialien als sogenannte Ankerbeispiele notiert, die als exemplarisch für die formulierte Kategorie angesehen werden (vgl. Mayring 2008, S. 83).

⁶⁹ Die Aussagen aus den einzelnen Materialien M1-M3 wurden zur besseren Übersicht in einer Tabelle zusammengefasst.

Kategorie	Unterkategorie	Fragestellung aus Reflexion	Fragestellung aus Erprobung und Evaluation (Kapitel 7.2)
Ökonomie (P1)	Zeit Durchführung	War die zur Verfügung gestellte Zeit ausreichend? Ja oder nein? Wenn nein, wie viel länger hätte sie sein müssen und woran haben Sie das gemerkt?	
Ökonomie (P2)	Zeit Auswertung	Wie lange haben Sie für die Auswertung benötigt?	Wie zeitaufwändig ist die Durchführung bzw. Auswertung?
Zumutbarkeit (P1)	Textlänge/Textproduktlänge Fragen/ Wortschatz/ Bilder Anweisungen/Aufgabenstellungen	Wie sind die Schülerinnen und Schüler mit dem Verfahren zurechtgekommen? Haben die Durchführungshinweise weitergeholfen und die Durchführung erleichtert?	Kommen die Jugendlichen mit der Länge des Textes bzw. des Verfahrens zurecht? Ist der verwendete Wortschatz sowohl im Text als auch in den Fragestellungen angemessen? Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit dem Wortschatztest zurecht? Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit der Steckbriefaufgabe zurecht?
Zumutbarkeit (P2)	Auswertung Handreichungen/Hinweise Zusätzliche Informationen	Waren die Auswertungs- und Interpretationshilfen für Sie verständlich? Was hat Ihrer Meinung nach gefehlt bzw. hätte Ihnen die Auswertung	Benötigt man (gesondertes) Fachwissen)? Sind die Bogen übersichtlich/nachvollziehbar gestaltet?

Ökonomie

Diese Kategorie bezieht sich zum einen auf den Zeitumfang bei der Durchführung, d.h. Zeit, die den Schülerinnen und Schülern zur Bearbeitung zur Verfügung (P1) steht und den zeitlichen Umfang, den die gesamte Durchführung in Anspruch nimmt (Vorbereitung/ Instruktionen) (P2) und zum anderen auf den Zeitumfang, den die Auswertung für die Lehrperson in Anspruch nimmt (P2).

Ein Verfahren wird als ökonomisch angesehen, wenn für seine Durchführung eine kurze Zeitspanne und wenig Material in Anspruch genommen wird, wenn es einfach zu handhaben ist und die Auswertung schnell und bequem erfolgen kann (vgl. Lienert/Raatz 1994, S. 12 und Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 60)

Stichworte: Zeit für die Durchführung (P1) & Zeit für die Auswertung (P2)

Hypothese:

Vermutlich wird der Zeitaufwand für die einzelnen Bestandteile des Gesamtverfahrens unterschiedlich sowohl für die Durchführung als auch für die Auswertung eingeschätzt. Zwar sind für alle Verfahrensteile Zeitspannen zur Bearbeitung von Seiten der Schülerinnen und Schüler vorgesehen, aber die Frage ist, ob diese für die Jugendlichen auch ausreichen. Vermutlich wird der tatsächlich benötigte Zeitaufwand je nach Schulart und Lernvoraussetzungen der Jugendlichen variieren. Die Auswertung erfolgt bei den reproduktiven Verfahren (Lesen und Hören) über eine richtig-falsch-Zuordnung und damit verbunden einer Punktevergabe. Diese Auswertungstechnik dürfte für die durchführenden Personen keine große Hürde darstellen. Bei den produktiven Verfahren (Sprechen und Schreiben) erfolgt die Auswertung über Beobachtungsraster, die nach unterschiedlichen Kategorien gegliedert sind und somit sehr ausführlich ausfallen. Zudem muss beim Verfahren zum mündlichen Erzählen die jeweilige Erzählung der Schülerin bzw. des Schülers vor der eigentlichen Auswertung transkribiert werden, was zusätzlich Zeit in Anspruch nimmt und auch ein Wissen über Transkriptionstechniken verlangt. Auch sind die Auswertungshinweise zu beiden produktiven Verfahren sehr ausführlich und verlangen ein hohes Maß an Fachwissen. Es wird daher vermutet, dass die aufgewendete Zeit zur Auswertung dieser Verfahren recht hoch sein dürfte, da die Einarbeitung in die Auswertung bereits einige Zeit in Anspruch nehmen wird und von den befragten Personen als sehr aufwändig und kompliziert eingeschätzt wird.

Ankerbeispiele:

(P1)

„Zeit war ausreichend.“ (Äußerung von L1 zum Verfahren Lesen)

„Zeit war zu großzügig.“ (Äußerung von L1 zum Verfahren Hören)

oder „Zeit war zu lange eingeplant.“ (Äußerung von L5 zum Verfahren Sprechen)

(P2)

„Im Schnitt 70 Minuten pro Gruppe (5SuS).“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Lesen)

„Im Schnitt 3 Stunden pro Text.“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Schreiben)

„Nicht sehr lange.“ (Äußerung von L 5 zum Verfahren Lesen und Hören)

Zumutbarkeit

Die Kategorie der Zumutbarkeit wurde formuliert, um das fachliche Wissen der Lehrkräfte in den Blick zunehmen. Im Bereich der pädagogischen Diagnostik wird dieser Begriff als Nebengütekriterium aufgestellt, welches die zeitliche und psychologische Beanspruchung der Probanden in den Blick nimmt (vgl. Pospeschill 2010, S. 30; Eid/Schmidt 2014, S. 69). Diese Perspektive (P1) wird hier nur mit einer Frage berücksichtigt („Wie sind die Schülerinnen und Schüler Ihrer Meinung nach mit dem Verfahren zurechtgekommen?“). Allerdings fällt diese Frage auch unter das in der Literatur als Testfairness benannte Nebengütekriterium. Bei diesem Kriterium soll der Blick darauf gelenkt werden, ob bei der Beantwortung eine Benachteiligung bestimmter Personengruppen vorliegt (vgl. Eid/ Schmidt 2014, S. 69; Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 61). Für die Auswertung der Reflexion wird die Testfairness nicht als gesonderte Kategorie formuliert, sondern die Aspekte werden unter die Kategorie *Zumutbarkeit* gefasst. Außerdem wird in der vorliegenden Arbeit die Kategorie *Zumutbarkeit* weiter gefasst und um die Perspektive der Lehrpersonen ergänzt (P2). Ziel ist es zu überprüfen, ob das vorhandene fachliche Wissen der Lehrpersonen, welche das Verfahren anwenden, ausreicht, um eine detaillierte Auswertung vorzunehmen oder ob dieses durch geeignete Maßnahmen anzupassen ist (diese Anpassung könnte zum einen über eine Überarbeitung die Handreichung und die Auswertungshinweise erfolgen, zum andern aber auch

durch Fortbildungsangebote). Dabei stehen besonders die Handreichungen im Fokus, hier interessiert ob die Hinweise und Beschreibungen dort ausreichend sind oder ob diese ergänzt werden müssen, da die Lehrpersonen mit den ihnen zu Verfügung gestellten Erläuterungen nicht zurechtkommen und möglicherweise weitere und konkretere Erläuterungen benötigen. Je komplizierter einer Lehrkraft die Auswertung erscheint, desto höher erscheint die Beanspruchung, die damit verbunden ist.

Stichworte:

(P1) Textlänge/Textproduktlänge; Fragen/Wortschatz/Bilder; Anweisungen/Aufgabenstellungen

(P2) Auswertung, Handreichungen, zusätzlich benötigte Informationen

Hypothese:

(P1)

Die Jugendlichen, welche das Verfahren bearbeiten, stammen aus unterschiedlichen Schularten und bringen sehr heterogene Lernvoraussetzungen mit, da sowohl Schülerinnen und Schüler darunter sind, die bereits in Deutschland geboren wurden als auch Schülerinnen und Schüler, die zum Teil erst kurze Zeit in Deutschland sind. Daher wird vermutet, dass diese auch unterschiedlich gut mit den einzelnen Verfahren zurechtkommen. Vermutlich bereiten die Länge und der Wortschatz des Lesetextes einigen Jugendlichen Schwierigkeiten. Auch könnte das Erzählen zu den Bildern aufgrund des fehlenden bzw. geringen Wortschatzes für einige Schülerinnen und Schüler schwierig werden, so dass nur sehr knappe und einfache Erzählungen produziert werden. Das Gleiche wird bei den schriftlichen Texten vermutet.

(P2)

Da die Handreichungen und Beobachtungsbogen zu den beiden produktiven Verfahren sehr umfangreich sind und von der durchführenden und auswertenden Person viel fachliches Wissen verlangen, wird erwartet, dass die Rückmeldung der Lehrkräfte diesbezüglich eher negativ ausfallen. Auch wird erwartet, dass ein großer Bedarf an zusätzlichen Informationen geäußert wird. Die durchführenden Personen benötigen vermutlich einige Zeit, um sich in die Hinweise und somit in die Auswertung einzuarbeiten. Hier werden sich die Äußerungen mit denen zur Kate-

gorie Ökonomie (P2) vermutlich decken bzw. ähnlich ausfallen. Für die Verfahren zum Lesen und Hören wird hingegen nicht erwartet, dass große Schwierigkeiten auftreten, hier wird vermutet, dass die Personen gut mit den Hinweisen und der Auswertung klarkommen.

Ankerbeispiele:

(P1)

„Textlänge und unbekannte Aufgabenformate bereiten Schwierigkeiten.“ (Äußerung aus Reflexionsbogen (M1) von L1 zum Verfahren Lesen)

„SuS kamen relativ gut mit Verfahren zurecht. Problematisch war[en] [...] der teils unzureichende Wortschatz [...].“ (Äußerung von L1 zum Verfahren Sprechen)

„FS: SuS hatten noch nie zuvor einen solch langen Text gelesen und waren mit der Länge und den Fragen leicht überfordert.“ (Äußerung von L5 zum Verfahren Lesen)

„Die Bilder waren nicht immer verständlich.“ (Äußerung von L5 zum Verfahren Sprechen)

„Es entstanden teils sehr kurze Texte.“ (Äußerung von L1 zum Verfahren Schreiben)

„Besprechung am Anfang war nicht in dem Ausmaß nötig wie vorgeben.“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Hören)

(P2)

„ Die Hinweise waren übersichtlich und hilfreich.“ (Äußerung aus Reflexionsbogen (M1) von L3 zum Verfahren Lesen)

„Sie waren sehr ausführlich und erdrückend > man muss sich hineindenken.“ (Äußerung von L5 zum Verfahren Schreiben)

„Sehr aufwändige Auswertung, man braucht eine Weile bis man sich mit den vielen Bewertungshinweisen zurecht findet.“ (Äußerung von L1 zum Verfahren Schreiben)

„Eine übersichtlichere, knappere Darstellung wäre sinnvoll.“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Sprechen)

Transparenz

Die Transparenz eines Verfahrens bezieht sich auf die Verständlichkeit der Instruktionen sowie der Aufgabenstellung. In diesem Sinne sollen alle Probanden gleichermaßen auf die Bearbeitung des Verfahrens vorbereitet werden. Um evtl. auftretende Schwierigkeiten bei der Durchführung zu vermeiden, können ggf. vor dieser Übungsaufgaben eingesetzt werden. Auch sollen die teilnehmenden Personen über den Sinn einer Bearbeitung informiert werden (vgl. Pospeschill, 2010, S.32). Somit betrifft dies in erster Linie die Perspektive der Schülerinnen und Schüler (P1) (*Wissen die Schülerinnen und Schüler was zu tun ist? Sind die Instruktionen verständlich bzw. ausreichend?*). In gewisser Weise spielen hier aber auch die Fragestellungen, die auch unter der Kategorie *Zumutbarkeit* zu finden sind wie Aufgabenstellungen und Aufgabenformate mit rein (*Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit dem Wortschatztest zurecht? Wie kommen die Schülerinnen und Schüler mit der Steckbriefaufgabe zurecht?*). Diese wiederum könnten dem in der Literatur formulierten Nebengütekriterium *Testfairness* zugeordnet werden. Wie bereits unter der Darstellung zur Kategorie *Zumutbarkeit* erläutert, wird dieses Kriterium nicht gesondert aufgeführt, sondern in die Kategorien *Zumutbarkeit* und *Transparenz* integriert. In der vorliegenden Arbeit wurde die Kategorie *Transparenz* um die Perspektive der Lehrkräfte (P2) erweitert. Ein wichtiger Bestandteil der einzelnen Verfahren sind die Auswertungshinweise bzw. Handreichungen. Ziel ist es herauszufinden, ob die Hinweise in den Handreichungen verständlich sind und die Lehrpersonen damit arbeiten können. Im Gegensatz zur Kategorie *Zumutbarkeit*, bei der die Beanspruchung durch ein Verfahren im Vordergrund steht (vgl. Pospeschill 2010, S. 30), geht es hier um die Verständlichkeit und Übersichtlichkeit (vgl. Pospeschill 2010, S. 32) der Verfahren (sowohl Bearbeitungsbogen als auch Auswertungsbogen und Hinweise). Auch erfolgt die Beantwortung der Fragestellungen zur Schülerperspektive in der Reflexion durch die Lehrkräfte.

Stichworte:

(P1): Instruktionen/Aufgabenformate

(P2): Auswertungshinweise/Auswertungsbogen

Hypothese:

(P1)

Die Instruktionen dürften bei allen Verfahren ausreichend und verständlich sein. Somit werden in diesem Bereich keine großen Schwierigkeiten erwartet. Die Aufgabenformate in den rezeptiven Verfahren dürften den Schülerinnen und Schülern bekannt sein. Vermutlich bereitet beim Verfahren *Lesen* das Aufgabenformat des Steckbriefes einigen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten, da es zum einen ein nicht bekanntes Format ist und zum anderen die Strukturierung bzw. Hierarchisierung der Begriffe gerade für sprachlich schwache Jugendliche eine Hürde darstellt (vgl. Kapitel 5.3 & 5.6 der vorliegenden Arbeit). Bei den produktiven Verfahren zum Sprechen und Schreiben dürften bei der Aufgabenstellung keine größeren Schwierigkeiten auftreten, der Fokus liegt hier auf dem Wortschatz bzw. den sprachlichen Mitteln, welche die Schülerinnen und Schüler für die Bewältigung der Aufgaben benötigen. Dies könnte sich in der Länge der verfassten Texte niederschlagen.

(P2)

Da es für die rezeptiven Verfahren (Lesen und Hören) lediglich knappe Hinweise zur Bepunktung gibt, ist zu erwarten, dass diese den Lehrpersonen keine Schwierigkeiten bereiten. Allerdings könnten sich Fragen hinsichtlich der tatsächlichen Beantwortung und resultierenden Punktevergabe ergeben, die offen bleiben, da keine weiteren Erläuterungen vorhanden sind, die beschreiben, welche Lösung wie gewertet wird. Die produktiven Verfahren zum Sprechen und Schreiben beinhalten beide ausführlichere Hinweise, bei denen ein gewisses Fachwissen vorausgesetzt wird, daher wird vermutet, dass an einigen Stellen Verständnisschwierigkeiten auftreten oder Nachfragen erfolgen bzw. genauere Erläuterungen erwartet werden.

Ankerbeispiele:

(P1)

„Aufgabenstellung Steckbrief nicht bekannt“ (Äußerung von L2 zum Verfahren Lesen)

„Den Wortschatztest nach dem Lesen haben viele SuS schnell erledigt und nach dem Sinn gefragt [...]“ (Äußerung von L4 zum Verfahren Lesen)

(P2)

„Die Auswertungs- und Interpretationshilfen waren ausführlich und verständlich formuliert.“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Schreiben Auswertungsbogen Teil A)

„Hilfreich wäre eine Analyseanleitung zu Teil B, die sich an den abgefragten Oberbegriffen orientiert.“ (Äußerung von L 3 zum Verfahren Schreiben)

„Man wusste nicht genau, inwieweit man nachfragen soll und inwiefern man bei fehlendem Wortschatz helfen durfte.“ (Äußerung von L5 zum Verfahren Sprechen)

„Die Hinweise waren übersichtlich und hilfreich.“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Lesen)

Die Nebengütekriterien *Zumutbarkeit*, *Transparenz* und *Testfairness* sind nicht eindeutig voneinander zu trennen und bedingen sich gegenseitig, daher erfolgt für die hier vorliegende Arbeit auch keine Trennung dieser, sondern eine Integration einzelner Aspekte, welche dem Nebengütekriterium *Testfairness* zuzuordnen sind in eine für die vorliegende Arbeit formulierte Kategorie *Zumutbarkeit* oder *Transparenz*. In der Literatur wird dies bestätigt (vgl. Lienert/ Raatz 1998, S. 13 & Kapitel 3.4.4 der vorliegenden Arbeit). Bei der Darstellung der Auswertung werden die Ergebnisse, welche sich auf die Kategorien *Zumutbarkeit* und *Transparenz* beziehen weitestgehend zusammengefasst und nicht getrennt aufgelistet.

Nützlichkeit

Von Nützlichkeit spricht man dann, „wenn ein hohes praktisches Bedürfnis zur Untersuchung besteht“ (Ingenkamp/Lissmann 2008, S. 60). Das praktische Bedürfnis hier ergibt sich aus der Notwendigkeit der Erhebung des Sprachstandes, um daraufhin eine konkrete Förderung aufzubauen. Folglich sollte es nach der Auswertung möglich sein, Aussagen über diese treffen zu können. Ziel ist es herauszufinden, ob das gesamte Verfahren auch im Schulalltag umsetzbar bzw. einsetzbar ist und ob es dazu geeignet ist den Lehrkräften konkrete Aussagen über den Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler zu liefern.

Stichworte: (P2) Zeitfaktor, Differenzierung, Auswertung/Hinweise

Hypothese:

Vermutet wird, dass auch hier die Äußerungen ähnlich ausfallen wie unter den Kategorien Ökonomie (P2) und Zumutbarkeit (P1) & (P2).

Die Äußerungen zum Zeitfaktor dürften hier auch wieder sehr heterogen ausfallen, was die einzelnen Verfahrensteile betrifft. Da wie bereits erwähnt die Auswertung für die beiden reproduktiven Verfahrensteile (Lesen und Hören) weniger zeitaufwändig sein sollte als für die beiden produktiven Verfahren (Sprechen und Schreiben). Dasselbe trifft auf die Handreichungen und Auswertungshinweise zu (siehe Erläuterungen unter den Kategorien Ökonomie (P2) & Zumutbarkeit (P2)). Die Lehrkräfte werden vermutlich ein Verfahren, das aus ihrer Sicht weniger zeitaufwändig ist, als geeigneter für den Einsatz im Schulalltag ansehen als ein Verfahren, das mehr Zeit und eine intensivere Auseinandersetzung für die Auswertung in Anspruch nimmt.

Ankerbeispiele:

„Gut geeignet, wenn die Texte vom Niveau [...] an die Schülergruppe angepasst werden.“ (Äußerung von L3 zum Verfahren Hören)

„Da alle SuS den Test gleichzeitig durchführen können, halte ich es für den Schulalltag geeignet, wobei man jedoch auf die Klassengröße achten sollte.“ (Äußerung von L5 zum Verfahren Hören)

„Zu zeitaufwändig für die gesamte Auswertung, deshalb nur mit Einzelbögen sinnvoll.“ (Äußerungen von L3 zum Verfahren Schreiben)

„Die Verfahren müssen an die entsprechende Schulart angepasst werden [...]“ (Äußerung von L1 zum gesamten Verfahren)

8.1.1.1 Auswertung Kategorie Ökonomie

Diese Kategorie ist am einfachsten zu erfassen, da die benötigte Zeit gemessen werden kann. Das Verfahren zum Hören wird einmal als *durchgehend angemessen* eingestuft, da die Lehrperson beschreibt, dass alle Gruppen in der vorgegebenen Zeit mit der Bearbeitung fertig wurden (L5: *„Ja, bei allen Gruppen hat die Zeit ausgereicht.“*). Dennoch zeigen sich bei den reproduktiven Verfahren (Lesen/Hören) im Hinblick auf die zur Bearbeitung benötigte Zeit (Ökonomie P1) Unterschiede. Zwar waren für beide Verfahren Zeiten, welche den Schülerinnen und

Schülern zur Bearbeitung eingeräumt wurden, vorgegeben. Nichtsdestotrotz sind entweder die Jugendlichen in dieser Zeit nicht mit der Bearbeitung fertig geworden oder die für die Durchführung zuständigen Personen haben mehr Zeit zu Verfügung gestellt. Meist wird dies damit erklärt, dass die Verfahren vom Schwierigkeitsgrad/ Niveau nicht für die Schülergruppe angemessen waren (L5: *„Das ist schwer zu sagen, da die SuS sehr unterschiedlich schnell waren. Schüler, die den Text selbst lasen, waren natürlich langsamer, als wenn ich ihn laut vorgelesen habe. Auch für Teil 3 braucht man mehr Zeit, da sehr viel im Vorfeld geklärt werden muss.“*). Diese Argumentation schließt sich an die Kategorie Zumutbarkeit (P1) an. Es wird allerdings von einigen Lehrkräften je nach Schulart auch als *durchgehend angemessen, überwiegend angemessen* oder aber *überwiegend nicht angemessen* angesehen (L3: *„Die Zeit war für die Realschüler ausreichen. Für die Hauptschüler reichte sie nicht.“*) Auch wird das Verfahren zum Lesen mehrfach als durchgehend angemessen eingestuft, da die zur Verfügung gestellte Zeit für alle Schülerinnen und Schüler angemessen war bzw. von den meisten gar nicht in vollem Umfang benötigt wurde (L1: *„Die SuS kamen mit der Zeit gut hin, fast keiner benötigte die volle Zeit.“* & L4: *„Es waren 20 min angedacht, aber mit 15 min kam ich auch gut klar. Je nach Schulart wurde noch mehr oder weniger Zeit nach dem Test gefordert, um die Fragen zu beantworten. [...]“*)

Ebenso weisen die Äußerungen gerade bei der Perspektive, welche die durchführenden Personen angeht (Ökonomie P2), große Unterschiede auf. Die Zeitfenster, die für die Auswertung und Einarbeitung benötigt werden, sind wie vermutet bei der Auswertung der beiden produktiven Verfahren (Sprechen/Schreiben) sehr hoch und variieren von 45 Minuten bis 3 Stunden. (L1 zum Verfahren Schreiben: *„Variierte sehr durch die unterschiedliche Textlänge und durch die Komplexität einzelner Texte, daher zwischen 45 und 100 Minuten.“* & L3 zum Verfahren Schreiben: *„Im Schnitt 3 Stunden pro Text.“*). Vermutet wird, dass dies mit dem fachlichen Wissen der durchführenden Lehrkräfte zusammenhängt. Je mehr die Lehrkräfte über fachliches Wissen in dem Kompetenzbereich verfügen, umso leichter fällt es ihnen sich in die Auswertungshinweise einzuarbeiten bzw. diese zu verstehen. Bei weniger Vorwissen in diesem Bereich nimmt die Einarbeitung mehr Zeit in Anspruch und die Auswertung dauert dementsprechend länger, da die Zuordnung in die jeweiligen Kategorien der Beobachtungsbogen (mehr) Schwierig-

keiten bereitet. Weiterhin spielt die Gewissenhaftigkeit/Genauigkeit in der Auswertung eine Rolle.

Es zeigt sich, dass die oben formulierten Hypothesen für diese Kategorie bestätigt wurden, auch die Argumentationen fallen wie vermutet aus.

8.1.1.2 Auswertung Kategorie Zumutbarkeit

Hier zeigen sich bezogen auf die einzelnen Schularten große Unterschiede bei der Perspektive, welche die Jugendlichen (Zumutbarkeit P1) betrifft. So werden die Textlänge und die Aufgabenformate beim Verfahren zum Lesen als *überwiegend nicht angemessen* bzw. *nicht angemessen* für die Schülerinnen und Schüler der Förderschule sowie der VKL- Gruppen angesehen. Auch für einige Hauptschulgruppen wird das Verfahren als nicht angemessen eingestuft. Hierbei wird genannt, dass die Länge des Textes und auch der zugrundeliegende Wortschatz für die Jugendlichen zu schwierig sind (L4 zum Lesetext aus Verfahren zum Lesen: *„Text war für alle zu lang, besonders für Hauptschule und VKL. Vor allem für VKL-SuS, die sehr geringe Zeit in Deutschland leben ist der Text viel zu lang und zu schwer.“*) besonders für diejenigen, die erst seit kurzer Zeit in Kontakt mit der deutschen Sprache stehen. Vereinzelt wird auch nur ein Teil des Verfahrens als zu schwierig beschrieben, da bspw. das Aufgabenformat Steckbrief nicht bekannt war und daher mehr Erklärungsaufwand bedurfte. Es wurde nicht verstanden, wie die Aufgabe zu bearbeiten war (L3: *„Ein größerer Erklärungsaufwand war außerdem bei Aufgabenteil 3 nötig.“*) Auch war hier ein weiteres Problem ebenfalls der Wortschatz einiger Jugendlicher (L4: *„Den Steckbrief [...] habe ich als schwierigste Aufgabe der gesamten Erprobung empfunden. Die SuS taten sich sehr schwer, die Aufgabenstellung zu verstehen und die Umsetzung war dementsprechend, vor allem bei VKL scheiterte es am Wortschatz.“*). Wohingegen diese Verfahren von einer anderen Lehrkraft für die Realschule als geeignet angesehen wird, da die Schülerinnen und Schüler die Aufgaben schnell verstanden haben und sich im Umgang mit dem Verfahren und mit dem Lesen selbst routiniert zeigten.

Das Verfahren zum Hören hingegen wird von dieser Lehrperson für Realschulgruppen als nicht geeignet beschrieben, da dieses für die Probandinnen und Probanden sowohl vom Wortschatz als auch von den Aufgabenstellungen zu leicht war (L3: *„Für RS waren die Aufgaben jedoch nach eigenen Bekundungen zu leicht.“*)

Die Verfahrensteile zum Sprechen und Schreiben hingegen werden von der Aufgabenstellung her für alle Jugendlichen als geeignet angesehen. Allerdings bereiten die Abbildungen auf der Bilderfolge zum Verfahren zum Sprechen einigen Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten, da die Handlungen dort nicht für alle nachvollziehbar bzw. eindeutig erkennbar waren (Ausführungen dazu siehe 7.3.1.1 dieser Arbeit). Hier bleibt die Frage offen, ob dies tatsächlich an der Eindeutigkeit der Abbildungen hängt oder ob das Welt- bzw. Vorwissen der Jugendlichen, welches für das Verstehen bedeutend ist, eine Rolle spielt (vgl. Kapitel 5.3.1 & 5.3.2 der vorliegenden Arbeit). Eventuell ist auch die Situation, in der das Gespräch stattfindet, für die Schülerinnen und Schüler ungewohnt und bringt eine gewisse Nervosität mit sich.

Im Hinblick auf die Perspektive der Lehrkräfte (Zumutbarkeit P2), werden wie vermutet die beiden reproduktiven Verfahren (Lesen/Hören) in der Reflexion als überwiegend verständlich und hilfreich bzw. durchgehend hilfreich beschrieben (L3 zum Verfahren Lesen und Hören: „*Die Hinweise waren übersichtlich und hilfreich.*“). Bei den beiden anderen Verfahren (Sprechen/Schreiben) gehen die Meinungen weit auseinander. Es ist zu erkennen, dass diese beiden Verfahren im Gegensatz zu den beiden anderen Verfahrensteilen von allen Lehrkräften als aufwendiger sowohl in der Einarbeitung als auch in der Auswertung beschrieben werden. Trotzdem schwanken die Einschätzungen, so sieht eine Lehrkraft die Verfahren im Hinblick auf die Auswertung als sehr aufwändig an und im Hinblick auf die Handreichungen als überwiegend nicht verständlich an, wohingegen eine andere Lehrkraft die Verfahren für die Auswertung als überwiegend nicht verständlich (Schreiben) und überwiegend verständlich und hilfreich ansieht (Sprechen), im Hinblick auf die Handreichungen beide Verfahren dann aber als überwiegend nicht angemessen einstuft. Eine andere Lehrkraft stuft die Verfahren sowohl im Hinblick auf die Auswertung als auch auf die Handreichungen als überwiegend verständlich und hilfreich ein. Somit sind die bei der Herleitung dieser Kategorie aufgestellten Hypothesen auch hier weitestgehend bestätigt, auch wenn im Hinblick auf die Auswertung die Zumutbarkeit von den Lehrkräften sehr unterschiedlich eingeschätzt wird. Diese unterschiedliche Einschätzung dürfte zum einen am unterschiedlichen Vorwissen der Lehrkräfte liegen und zum anderen am subjektiven Verständnis davon wie stark ein bestimmter Zeitaufwand als Belastung empfunden wird. Somit unterscheiden sich die Äußerungen sehr stark in ihrem Fazit, wel-

ches daraus gezogen wird, dies wird im nächsten Punkt Auswertung der Kategorie Nützlichkeit dargestellt.

8.1.1.3 Auswertung Kategorie Nützlichkeit

Die reproduktiven Verfahren zum Lesen und zum Hören werden von den Lehrkräften als durchgehend geeignet oder überwiegend geeignet angesehen, wenn diese in differenzierter Form angeboten werden, d.h. vom Schwierigkeitsgrad der Fragen und der Länge des Lesetextes sowie dem Wortschatz an die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst werden. Auch wird für das Verfahren zum Lesen vorgeschlagen es nicht im Gesamten durchzuführen, sondern immer mal wieder einen Teil einzusetzen. Im Hinblick auf die Auswertung werden diese Verfahren von den Lehrkräften nur mit Blick auf den Zeitfaktor reflektiert und als geeignet angesehen.

Die Verfahren zum Sprechen und Schreiben werden aufgrund ihrer zeitaufwändigen Auswertung in der bei der Erprobung vorliegenden Form als *überwiegend nicht geeignet* bzw. *nicht geeignet* eingestuft. Begründet wird dies damit, dass die Auswertung bei beiden Verfahren zu lang und zu aufwändig ist. Hauptsächlich wird angeführt, dass die Hinweise zu unübersichtlich und zu ausführlich sind. Auch wird angemerkt, dass einige Aspekte der Auswertung genauerer Erklärungen bedürfen.

Ein weiterer Grund dafür, dass die Verfahren nur als bedingt geeignet angesehen werden, ist die Zeit, welche die Durchführung bzw. den Aufwand bei der Durchführung betrifft. Beim Verfahren zum Sprechen wird angemerkt, dass dieses aufgrund des technischen Aufwandes (Aufnahme des Gesprächs) sowie der Transkription als nur bedingt geeignet eingestuft wird.

Vorgeschlagen wird, dass beim Verfahren zum Schreiben nur bestimmte Teile ausgewertet werden, d.h. je nach Zielsetzung der Beobachtung nur einzelne Beobachtungsbogen zum Einsatz kommen. Das Verfahren wird grundsätzlich als sinnvoll angesehen, da der Gesamteindruck, den die Lehrkraft über den Lernstand der Schülerin bzw. des Schülers erhält als sehr gut beschrieben wird, ebenso kamen die Jugendlichen mit den Schreibimpulsen sehr gut zurecht, wenngleich es für einige Jugendliche ungewohnt war eine so offene Aufgabe gestellt zu bekommen.

Auch bei der Kategorie Nützlichkeit wurde die Hypothese, dass die Verfahren sehr unterschiedlich eingeschätzt werden, bestätigt. Allerdings werden die beiden rezeptiven Verfahren von den Lehrkräften nur als nützlich angesehen, wenn verschiedene Differenzierungen und Anpassungen im Hinblick auf die Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und der einzelnen Schularten vorgenommen werden.

8.1.1.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass sich die Hypothesen, die bei der Herleitung der Kategorien formuliert wurden, weitestgehend bestätigen lassen. An einigen Stellen zeigen sich in einzelnen Äußerungen der Lehrkräfte kleinere Abweichungen, die aber vermutlich auf subjektive Erfahrungen und Einstellungen zurückzuführen sind.

Generell werden die beiden reproduktiven Verfahren (Lesen und Hören) von den Lehrkräften als einfacher bzw. handhabbarer sowohl in der Durchführung als auch in der Auswertung beschrieben. Dies zeigt sich darin, dass diese beiden Verfahren in der Kategorie *Ökonomie* fast nur als durchgehend angemessen und überwiegend angemessen eingestuft werden. Das Gleiche trifft bei diesen Verfahren auf die Kategorien *Zumutbarkeit* (P2) und *Nützlichkeit* zu. Es lässt sich für die rezeptiven Verfahren also festhalten, dass wenn ein Verfahren von den Lehrkräften als ökonomisch vom Zeitaufwand sowohl bei der Durchführung als auch bei der Auswertung angesehen wird, dieses für die Lehrkräfte in einem zumutbaren Rahmen liegt und als nützlich angesehen wird.

Bei den produktiven Verfahren zum Sprechen und Schreiben sieht dies etwas anders aus. Diese beiden Verfahren werden in der Kategorie *Ökonomie* von den Lehrkräften eher als *überwiegend nicht angemessen* und *nicht angemessen* angesehen, erhalten in der Kategorie *Zumutbarkeit* (P2) jedoch Einschätzungen, die sich zwischen *überwiegend angemessen* und *überwiegend nicht angemessen* bewegen. Für die Kategorie *Zumutbarkeit* (P1) mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler sind die Einschätzungen zwischen *überwiegend nicht angemessen* und *überwiegend angemessen* angesiedelt. Dennoch werden sie als überwiegend geeignet für den Einsatz im Schulalltag eingestuft. Hier beziehen sich die zusätzlich geforderten Informationen wie in der vorliegenden Arbeit unter Punkt 7.3.2.3 vermutet eher auf die Handreichungen für die Lehrkraft weniger auf die Verfahren. Das hängt sicherlich damit zusammen, dass diese beiden Verfahrensteile mithilfe

der einzelnen Beobachtungsbogen ausgewertet werden, die in den Handreichungen erläutert werden und bei deren Einsatz fachliches Wissen gefordert wird.

Bei der Kategorie *Zumutbarkeit* (P1) für die Verfahren zum Lesen und Hören unterscheiden sich die Äußerungen je nach Lernvoraussetzungen der Jugendlichen und Schulart stark, dennoch gehen von allen Lehrkräften die Aussagen in eine Richtung, nämlich die, dass formuliert wird, dass die Verfahren in differenzierter Form zur Verfügung stehen sollten. Hier müssen diese Differenzierungen sowohl in die Richtung der Vereinfachung als auch in die Anhebung des Schwierigkeitsniveaus der Fragestellungen und des Wortschatzes gehen. Die Verfahren in der Erprobungsfassung erweisen sich somit in dieser Kategorie als *überwiegend nicht angemessen* bis *nicht angemessen*. Für einige Schülergruppen jedoch auch als *überwiegend angemessen* bis *durchgehend angemessen*. Obwohl sich dieses Ergebnis bei der Zumutbarkeit im Hinblick auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler zeigt, werden die Verfahren in der Kategorie *Nützlichkeit* als überwiegend geeignet angesehen. Die Rückmeldungen der Lehrkräfte sind in dieser Beziehung zu allen vier Verfahrensteilen teilweise sehr detailliert und enthalten konkrete Hinweise bzw. Vorschläge zur Überarbeitung. Auch enthalten die Reflexionen einige Hinweise auf zusätzlich benötigte Informationen, die allerdings abhängig vom Vorwissen und den subjektiven Einstellungen der Lehrkräfte sind und somit zwar bei der Überarbeitung mitbedacht, aber nicht unbedingt als allgemeingültig betrachtet werden sollten.

9 Darstellung der Modifizierung⁷⁰

9.1 Überlegungen aufgrund der Ergebnisse aus der Erprobung und der Reflexion

Aufgrund der Ergebnisse aus der Erhebung der Schülerdaten sowie aus den Rückmeldungen der an der Durchführung beteiligten Personen, wurden Rückschlüsse auf die Verfahrensteile sowohl im Hinblick auf die Schülermaterialien als auch auf die Auswertungshinweise und Beobachtungsbogen gezogen. Weiterhin wurden die Schülerdaten aus der Erprobung mit den Reflexionsergebnissen der Lehrkräfte in Beziehung gesetzt, es zeichnet sich eine Tendenz in die gleiche Richtung ab. Diese Betrachtungen führten dazu, dass an allen Bestandteilen, dort wo es möglich war und der Forschungsgruppe sinnvoll erschien, einige Modifizierungen vorgenommen wurden. Allgemein lässt sich zunächst festhalten, dass die Verfahren zum Leseverstehen und Hörverstehen zum einen im Hinblick auf die Materialien, welche die Schülerinnen und Schüler zu Bearbeitung an die Hand bekommen, überarbeitet bzw. differenziert werden sollten. Zum anderen müssen für diese beiden Verfahren noch konkretere Handreichungen erstellt werden. Die Darstellung der Auswertung beschränkte sich bei beiden Verfahren in der Erprobung zunächst nur auf die Punktevergabe, enthielt aber keine weiteren Erläuterungen. Bei den Verfahren zum mündlichen und schriftlichen Erzählen betreffen die Modifizierungen in erster Linie die Hinweise für die Lehrkräfte, welche die Erläuterungen zu den Materialien mit theoretischem Hintergrund enthalten. Auch an den Beobachtungsbogen sowie den Hinweisen zur Auswertung wurden Änderungen vorgenommen. Für alle vier Verfahren sollten noch Förderhinweise formuliert werden⁷¹. Im Folgenden werden die Aspekte, die aufgrund der Ergebnisse aus der Erprobungsstudie und der Reflexion der Lehrkräfte als diskussionswürdig bzw. überarbeitungswürdig angesehen werden, für die einzelnen Verfahrensteile genauer erläutert.

⁷⁰ Erste Überlegungen für mögliche Modifizierungen wurden bereits unter: Junk-Deppenmeier, Alexandra (2013): Erprobung und erste Überlegungen zur Evaluation der Verfahrensteile des Instruments aus dem Projekt FISA. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 147- 159, veröffentlicht.

⁷¹ Diese Notwendigkeit ergibt sich aus der Bedarfserhebung (Fragebogenuntersuchung) und der Reflexion der an der Durchführung beteiligten Lehrkräfte.

9.1.1 Verfahren zum Leseverstehen

Beim Verfahren zum Leseverstehen, so zeigen die Äußerungen der Reflexion in Kapitel 7.3.2 dieser Arbeit, erwies sich die Textlänge des Lesetextes gerade für Schülerinnen und Schüler, die recht langsam lesen und Schwierigkeiten beim technischen Aspekt des Dekodierens haben, als zu lang. Auch bereitete der dem Text zugrundeliegende Wortschatz bzw. die Formulierungen gerade den Jugendlichen, die noch nicht allzu lange Zeit Kontakt mit der deutschen Sprache haben, Schwierigkeiten. Allerdings konnten alle Aufgaben, wenn man von der Richtigkeit der Ergebnisse absieht, innerhalb der vorgegebenen Zeit beantwortet werden. Die Aufgabenformate und auch die Schwierigkeitsniveaus der Fragen waren, dies zeigen die berechneten Lösungswahrscheinlichkeiten, für alle Schülerinnen und Schüler machbar. Die Reflexionen, der an der Durchführung beteiligten Lehrkräfte, bestätigen dies.

Bei einigen Fragen stellte sich heraus, dass die Auswahl der möglichen Antworten noch genauer bedacht werden muss. Bei der Auswahl der Antwortmöglichkeiten muss darauf geachtet werden, dass die Distraktoren⁷² so gewählt werden, dass sie zwar möglichst ähnlich sind, sich aber gegenseitig ausschließen und keine gemeinsame Schnittmenge haben. Auch sollte nur eine Antwortmöglichkeit richtig sein (vgl. Pospeschill 2010, S. 48f). Als Beispiel dient hier die folgende Aufgabe:

Beispielaufgabe 5 aus Verfahren zum Leseverstehen von F.Hiller:

(Textteil, auf den die Aufgabe referiert: Dann kam der Hund um die Ecke geschossen.)

Kreuze den Satz an, der die gleiche Bedeutung hat wie dieser Satz.

- a) **Als erstes** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- b) **Als nächstes** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- c) **Zum Schluss** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- d) **Plötzlich** kam der Hund um die Ecke geschossen.

Die als richtig festgelegte Antwort ist Antwort b. Allerdings haben die meisten Jugendlichen Antwort d angekreuzt.

Bei genauer Betrachtung stellte sich heraus, dass die gewählten Distraktoren nicht eindeutig voneinander abzugrenzen sind. So sind die vorgegebenen Begriffe

⁷² Distraktoren = falsche Antwortalternativen (vgl. Eid/Schmidt 2014, S. 105).

durchgängig Begriffe, die eine zeitliche Abfolge darstellen. Der Begriff *plötzlich* spezifiziert die zeitliche Abfolge noch einmal. Semantisch gesehen wäre das richtige Synonym für *dann* durchaus *als nächstes*. Im Kontext des Textes allerdings ist die Antwort der Schülerinnen und Schüler (*plötzlich*) nachvollziehbar, da das Wort *geschossen* durchaus eine Plötzlichkeit impliziert.

Eine weitere Möglichkeit der Beeinflussung kann das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler darstellen. So werden während des Unterrichts im Bereich „Texte verfassen“ häufig abwechslungsreiche Satzanfänge thematisiert und die Schülerinnen und Schüler darauf hingewiesen, dass sie ihre Aneinanderreihungen mit *dann* und *und dann* durch andere Wörter ersetzen sollen, wobei häufig der Begriff *plötzlich* als Vorschlag zu finden ist. Die Distraktoren der Frage müssen dahingehend verändert werden, dass die Disjunktion der einzelnen Begriffe eindeutig gegeben ist (Pospeschill 2010, S.48f).

Eine weitere Aufgabe, die sich eher im Hinblick auf die Auswertung als schwierig erwies, ist *Aufgabe 9*.

Aufgabe 9 aus Verfahren zum Leseverstehen von F.Hiller:

Der Textausschnitt ist der Anfang eines Romans.

Was denkst du: Wie geht die Geschichte weiter?

Entscheide dich für *eine* Lösung und ergänze den Satz.

- a) India wird den Hund nicht behalten können, weil _____
- b) Der Hund wird schnell wieder davonlaufen, weil _____
- c) India und Winn-Dixie werden keine guten Freunde, weil _____
- d) India und Winn- Dixie werden gute Freunde, weil _____

Bei dieser Frage muss zur Beantwortung der Frage zunächst ein Satzanfang ausgewählt werden, an den dann eine selbstformulierte Begründung angeschlossen werden muss. Die Informationen, die für die richtige Auswahl sowie die richtig formulierte Begründung notwendig sind, müssen zunächst aus unterschiedlichen Stellen im Text lokalisiert werden. Außerdem muss das offene Ende des Textes von den Schülerinnen und Schülern in der richtigen Weise, nämlich, dass India und der Hund Freunde werden, interpretiert werden. Als richtige Antwortmöglichkeit ist Antwort d vorgesehen, mit folgender Möglichkeit der Begründung: India und Winn-Dixie werden gute Freunde, weil der Hund India und ihrem Vater hilft, in der

neuen Stadt zurechtzukommen. Allerdings werden bei der Begründung auch ähnliche Formulierungen akzeptiert, die auf das entsprechende Textverständnis der Schülerinnen und Schüler schließen lassen und sich am Text orientieren. Die korrekte Lösung ergibt sich aus der Kombination der Informationsstränge aus dem zu Beginn des Lesetextes stehenden Moderationstextes, der bereits darauf hinweist, dass der Hund und India gute Freunde werden und dem Verstehen der Situation am Ende des Lesetextes, der zwar ein offenes Ende hat, da nicht genannt wird, wie es mit dem Hund und India weitergeht sowie dem Reflektieren und Bewerten dieser.

Sollte die Interpretation der Jugendlichen in eine andere Richtung gehen bzw. die notwendigen Informationen nicht verstanden oder überlesen bzw. nicht relevant für die Frage erachtet werden, dann könnten alle anderen Antwortmöglichkeiten auch möglich sein, wenn eine „plausible“ Begründung gefunden wird. Bei der Auswertung der Schülerdaten stellte sich heraus, dass 23% der Jugendlichen diese Aufgabe mit der Lösungsmöglichkeit a beantworten. Dies deutet daraufhin, dass die Lokalisierung der notwendigen Informationen sowie die Interpretation der Schülerinnen und Schüler nicht in die Richtung geht, die durch die im Text auffindbaren Informationen vorgegeben wird. Die Frage, die sich nun auch für die an der Durchführung beteiligten Personen für die Auswertung stellte, ist, ob nur diese eine vorgegebene Antwort als die einzig richtige akzeptiert wird oder ob auch kreative Lösungen, die eine der anderen Antwortmöglichkeiten plausibel begründen, zugelassen werden. Diese Frage tauchte an einigen Stellen der Auswertung auf, auch wenn die Lehrkräfte die vorhandenen Hinweise, die in erster Linie aus der Darstellung der Bepunktung bestanden, als hilfreich und das Material als eigentlich selbsterklärend ansahen.

Dem Problem der Validität, nämlich, dass die Schülerinnen und Schüler einen Teil der Antwort selbstformulieren müssen, wird versucht Rechnung zu tragen, indem bei der Bepunktung ein halber Punkt für die Auswahl des richtigen Satzanfangs und zusätzlich ein halber Punkt für die schriftlich formulierte Erklärung vergeben wird.

Die *Steckbriefaufgabe* stellte für einige Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar.

Beispiel Steckbriefaufgabe aus Verfahren zum Leseverstehen von F. Hiller:

Was gehört wozu? Trage die folgenden Begriffe zum Thema „Einkaufszentrum“ in das Schema unten ein. Tipp: zu jedem Begriff in einem Kästchen gehören zwei weitere Begriffe.

Beispiel:

Bäckerei: - Brezeln
- Bauernbrot

Lebensmittelgeschäft – Fisch – an der Kasse bezahlen – Haarpflege – was man bei einem Einkauf macht – Drogerie – Blusen – Hosen – Mitarbeiter – Gemüse – Lagerarbeiter – Lippenstift – Bekleidungsgeschäft – KassiererIn – Waren aus dem Regal nehmen

Zum einen war das Aufgabenformat, wie in Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit (Hypothesen zur Kategorie *Transparenz*) vermutet, vielen Jugendlichen nicht bekannt. Das zeigen auch die Rückmeldungen der an der Durchführung beteiligten Lehrkräfte. Zum anderen hängt das Strukturieren und Ordnen in Ober- und Unterbegriffe stark von dem Wortschatz ab, über den die Jugendliche bzw. der Jugendliche aktuell verfügen kann. Einzelne Begriffe werden mit einer Vielzahl von Informationen im Gedächtnis gespeichert, dazu gehören sowohl semantische Informationen über unterschiedliche Bedeutungen als auch Informationen über die Beziehungen von Wörtern untereinander sowie syntaktische und morphologische Informationen (vgl. Aitchison 1997). Aufgrund von Erfahrungen werden zu diesen Begriffen wiederum ähnliche Begriffe mit ihren Bedeutungen abgespeichert und somit die Vernetzung der Begriffe erweitert, ist ein Begriff bzw. das dazugehörige Konzept nicht bekannt, also nicht im mentalen Lexikon gespeichert, dann kann auch kein Über- oder Unterbegriff dazu benannt werden (vgl. Aitchison 1997 & Ulrich 2011). Gerade für Jugendliche, die noch nicht lange in Deutschland leben und die deutsche Sprache erst seit Kurzem nutzen, stellt diese Vernetzung ein Problem dar. Die Netze können noch gar nicht hinreichend ausgebildet sein bzw. das Abspeichern verschiedener Bedeutungen in der Zweitsprache kann bisher nur bedingt stattgefunden haben. So zeigt sich, dass der Begriff *Mitarbeiter* eher miss-

verständlich war. Bei der Zuordnung wurden häufig alle drei Begriffe (*Mitarbeiter, Lagerarbeiter und Kassiererin*) als passend bzw. zueinander gehörend erkannt, aber *Mitarbeiter* wurde nicht als Kategoriebegriff erkannt, daher wurde in der späteren Version der Begriff *Angestellte*, welcher auch im Lesetext Verwendung findet, gewählt.

Auch bei der Beantwortung der Fragen zeigt sich, dass bei *Aufgabe 3*, bei der das Wort *Angestellte* eine Rolle spielt, dieser Begriff den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereitet.

Aufgabe 3 aus Verfahren zum Leseverstehen von F. Hiller:

(Textteil, auf den die Aufgabe referiert: Und Heerscharen von Winn-Dixie Angestellten, die herumrannten und mit den Armen fuchtelten wie ihr Filialleiter. Dann kam der Hund um die Ecke geschossen.)

Wer versucht den Hund einzufangen?

- a) Der Hundefänger
- b) Nur der Filialleiter
- c) Der Filialleiter und seine Angestellten
- d) Nur die Angestellten

Die Schwierigkeit hier besteht zum einen darin, dass nicht explizit gesagt wird, dass der Filialleiter und seine Angestellten den Hund versuchen einzufangen und, dass das Verstehen mehrerer Textstellen für die Beantwortung notwendig ist (vgl. Darstellungen in Kapitel 7.3.1.3 der vorliegenden Arbeit) und zum anderen vermutlich in dem Begriff *Angestellte* oder aber auch aus der Kombination des Begriffes *Angestellte* mit Heerscharen. 22 der Schülerinnen und Schüler beantworteten diese Frage mit Antwortmöglichkeit b.

Nur durch eine Änderung des Wortlautes im Text bzw. einiger Textstellen wäre eine Auflösung dieser Problematik machbar. Allerdings wurde die Frage auch von achtzehn Schülerinnen und Schülern korrekt beantwortet, was darauf hindeutet, dass dies doch für einige Jugendliche zu leisten ist.

Bei der *Auswertung der Steckbriefaufgabe* zeigte sich außerdem, dass es einem Teil der Schülerinnen und Schüler gelungen ist zusammengehörige Begriffe zu finden, dass es aber für viele schwierig war, die richtige Hierarchisierung der Begriffe darzustellen (Bsp.: *Mitarbeiter, Lagerarbeiter, Kassiererin*). Zunächst war vorgesehen, dass pro richtig gefundenem Kategoriebegriff ein Punkt vergeben werden sollte und pro richtigem Beschreibungsinventar ein halber Punkt. Dies

führte dazu, dass bei der Bepunktung keine oder nur wenige Punkte hätten vergeben werden können, obwohl die Schülerinnen und Schüler einen Teil der Aufgabe, nämlich die Zusammengehörigkeit der Begriffe, leisten konnten. Aus diesem Grund wurde das Bepunktungssystem noch einmal überarbeitet. Nach genauer Überlegung wurde entschieden, dass wie vorgesehen bepunktet wurde, d.h. wenn die Begriffe richtig zugeordnet wurden, also wenn der Kategoriebegriff auch tatsächlich als Kategoriebegriff eingetragen wurde, wurde ein voller Punkt vergeben und für jeden richtigen Beschreibungsinventarbereich wurde ein halber Punkt vergeben. Außerdem wurde eingeführt, dass ein halber Punkt vergeben wurde, wenn die zusammengehörigen Begriffe gefunden wurden, auch wenn nicht die richtige Hierarchisierung eingehalten wurde.

Beispiel „altes“ Bepunktungssystem:

Kategoriebegriff: Was man bei einem Einkauf macht (1 Punkt)

Beschreibungsinventar: Waren aus dem Regal nehmen (1/2 Punkt)
an der Kasse bezahlen (1/2 Punkt)

Beispiel „neues“ Bepunktungssystem:

- Waren aus dem Regal nehmen (1/2 Punkt)
- an der Kasse bezahlen (1/2 Punkt)
- Was man bei einem Einkauf macht (1/2 Punkt)

Eine Schwierigkeit, die bei dieser Aufgabenstellung hinzukommt ist, dass die Vernetzung der Begriffe auf individuelle Erfahrungen zurückzuführen ist und dass Begriffe in unterschiedlichen Netzen abgespeichert werden (vgl. Ulrich 2011 und Kapitel 5.6 in der vorliegenden Arbeit). Somit können bei der Lösung der Aufgabe unterschiedliche Lösungen herauskommen, wenn den Schülerinnen und Schülern nicht klar ist, dass es in erster Linie um eine Hierarchisierungsaufgabe geht bzw. die Jugendlichen nach individuellen Erfahrungen zuordnen. So fand sich auch die Lösung: *Kassiererin - Ware aus dem Regal nehmen - an der Kasse bezahlen*. Diese Zusammengehörigkeit ist durchaus denkbar, da eine Kassiererin auch Waren aus dem Regal nimmt, wenn man mit dem Begriff Kassiererin nicht nur das Sitzen an der Kasse und Durchziehen der Ware durch den Scanner verbindet, sondern auch eine Person, die im Supermarkt weitere Aufgaben ausführt (was in der Realität der Fall ist). Die Frage ist, ob die Steckbriefaufgabe in dieser Form im

Verfahren erhalten bleibt oder ob eine andere Form evtl. in Kombination mit dem Wortschatztest angestrebt wird.

Der *Wortschatztest*, welcher von den Probandinnen und Probanden einmal vor dem eigentlichen Lesetext mit den dazugehörigen Multiple-Choice-Aufgaben und ein weiteres Mal danach bearbeitet wurde, zeigte keine großen Unterschiede in den Ergebnissen. Es lässt sich demnach nicht erkennen, ob ein Wortschatzzuwachs stattgefunden hat. Teilweise haben die Schülerinnen und Schüler beim zweiten Ausfüllen eine bessere teilweise aber auch eine niedrigere Punktzahl erreicht als beim ersten Ausfüllen. Die höhere Punktzahl resultiert nicht immer daraus, dass ein Begriff, der beim ersten Mal falsch angekreuzt wurde beim zweiten Mal richtig benannt wurde, sondern manchmal wurden auch andere Begriffe richtig oder falsch zugeordnet (vgl. Auswertung zum Verfahren Leseverstehen Kapitel 7.3.1.3 der vorliegenden Arbeit). Auch hier spielen, wie bei der Strukturierungsaufgabe in Form des Steckbriefes, Erfahrungen und der Gebrauch der Wörter in unterschiedlichen Kontexten eine Rolle, über die das Hinzufügen und Ausbilden von Bedeutungen und Bedeutungskonzepten in das mentale Lexikon erfolgt (vgl. Aitchison 1997; Ulrich 2011). Für die Erfassung des Wortschatzwissens muss eine andere Form gefunden werden. Ein „beiläufiger“ Erwerb von Bedeutungen kann in dieser Form bzw. in der Kürze der Zeit nur sehr gering stattfinden. Die Schülerinnen und Schüler richten beim Bearbeiten des Textes ihren Fokus in erster Linie auf das Verstehen des Textinhaltes (vgl. Polz 2011). Möglich wäre hier als Zielsetzung nicht den Erwerb von Wortschatz zu sehen, sondern eine Aktivierung des Vorwissens anzustreben.

Eine Möglichkeit zur Einbindung des Bogens bestünde darin, diesen anders zu gestalten. Beispielsweise könnte bevor der Lesetext zum Einsatz kommt von den Schülerinnen und Schülern eine Mindmap zum Thema „Einkaufszentrum“ oder „Einkaufen“ erstellt werden, welche nach Bearbeitung des Lesetextes und der dazugehörigen Aufgaben um evtl. dazu gewonnenes Wissen bzw. neu gelesene Begriffe in einer anderen Farbe ergänzt werden kann. Allerdings wären auch hier der Zeitraum nicht ausreichend und die vielfältige Anwendung nicht gegeben, um von einem tatsächlichen Zuwachs auszugehen. Als weitere Möglichkeit könnte der vorhandene Bogen (AB Wort-Wort- und Wort-Bild- Zuordnung) eingesetzt werden. Hier wäre denkbar, dass zusätzlich zu den vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten eine Möglichkeit vorgesehen ist, in die die Jugendlichen ihre eigene Vorstellung

über den Begriff notieren können. Es könnte durchaus sein, dass eine Schülerin bzw. ein Schüler eine Vorstellung über den zu erläuternden Begriff hat, diese aber aufgrund der Tatsache, dass die vorgegebenen Begriffe nicht dazu passen bzw. nicht verstanden werden, verwirft und somit eine falsche oder gar keine Auswahlmöglichkeit angekreuzt wird (Rossa 2012, S.58f) . Daran anschließen müsste sich ein Gespräch zwischen Lehrperson und Schülerin bzw. Schüler, in dem auf jeden Fall die Eintragungen des biographischen Bogens berücksichtigt werden sollten, um die Ergebnisse besser einordnen zu können. Eine weitere Möglichkeit wäre die Wörter, welche sich innerhalb der einzelnen Aufgaben als mögliche Hürden herauskristallisiert haben, wie bspw. *Heerscharen*, *veräppeln* oder *trottet*, zu Beginn mit den Jugendlichen in irgendeiner Form thematisiert werden.

Hinzu kommt, dass die Lehrkräfte aus der Erprobungsstudie zurückmeldeten, dass den Schülerinnen und Schüler überhaupt nicht klar war, warum das Arbeitsblatt zum Wortschatz von ihnen zweimal ausgefüllt werden musste (Äußerung aus Reflexion der Lehrkräfte „*Den Wortschatztest nach dem Lesen haben viele SuS schnell erledigt und nach dem Sinn gefragt.*“). Auch war bei vielen Jugendlichen nach dem Lesen und Beantworten nicht mehr die notwendige Konzentration vorhanden.

Da das Verfahren von einzelnen Lehrkräften von der Textlänge her für einige Schülerinnen und Schüler zu komplex eingeschätzt wurde, bleibt zu überlegen, ob es in einer differenzierten Form angeboten werden sollte. Diese Differenzierung könnte entweder in der Länge des Textes liegen oder auch in Form eines entlasteten Textes vorkommen. Ebenfalls wäre eine Differenzierung für einzelne Aufgaben denkbar, so könnte die Steckbriefaufgabe bspw. in differenzierter Form angeboten werden. Diese könnte dann zum einen völlig offen gestaltet sein (keine Vorgaben) und zum anderen könnten Hilfestellungen wie das Vorgeben des Kategoriebegriffes vorgesehen werden.

9.1.2 Verfahren zum Hörverstehen

Ähnliches lässt sich beim Verfahren zum Hörverstehen sagen. Hier erwies sich der Text in seiner Länge sowie dem verwendeten Wortschatz für alle Schülerinnen und Schüler als machbar. Die Aufgabenformate konnten von allen Probandinnen und Probanden bearbeitet werden. An Hand der errechneten Lösungswahrschein-

lichkeiten unter Punkt 7.3.1.4 dieser Arbeit ist zu erkennen, dass die Schwierigkeitsniveaus der einzelnen Aufgaben eher zu niedrig waren. Die Aufgaben des Verfahrens sollten demnach anspruchsvoller gestaltet werden. Der Großteil der Aufgaben ist der Kategorie *Informationen ermitteln* zuzuordnen, wobei sich das Niveau, wenn man die bei PISA entwickelten Stufen heranzieht, meist auf den unteren Stufen bewegt (vgl. Naumann u.a. 2010, S. 26 & Kapitel 5.3.1 der vorliegenden Arbeit). Um eine differenzierte Version des Verfahrens zu entwickeln müssten einige der Aufgaben, welche dem Bereich *Informationen ermitteln* zugeordnet sind, in ihrem Niveau angehoben werden und es müssten noch weitere Aufgaben aus den anderen Kategorien *Reflektieren und Bewerten* und *Textbezogenes Interpretieren* entwickelt werden, welche die unterschiedlichen Niveaustufen enthalten. Trotz der Machbarkeit der Aufgaben finden sich auch in diesem Verfahren Fragestellungen, die gerade für Schülerinnen und Schüler, die noch nicht lange Kontakt zur Zweitsprache Deutsch haben schwierig sind. Dies betraf solche, bei denen es um Umschreibungen oder Mehrdeutigkeiten von Begrifflichkeiten geht. Um einen Text bzw. einen Textzusammenhang verstehen zu können, werden Inferenzen gebildet. Diese beruhen auf text- und wissensbasierten Informationen. Um eine Mehrdeutigkeit auflösen zu können, muss die Schülerin bzw. der Schüler ein Wissen über diese haben. Fehlt das Wissen bzw. die Begriffe oder Konzepte zu dieser Mehrdeutigkeit führt dies zu Verstehensschwierigkeiten (vgl. Ehlers 2008, S.218). Dies zeigt sich in folgender Aufgabe:

Beispielaufgabe Aufgabe 8 aus Verfahren zum Hörverstehen von M.Wenk:

Wer versucht diesen zweiten Streit der Hasen zu lösen?

- a) ein Reh
- b) ein Fuchs
- c) ein Wildschwein
- d) ein Maulwurf

Die richtige Antwort wäre in diesem Fall Antwortmöglichkeit a. Allerdings konnte diese Frage nicht von allen Schülerinnen und Schülern richtig beantwortet werden. Dies könnte daran liegen, dass im Text nicht der Wortlaut „*Streit zu lösen*“ zu finden ist, sondern es dort heißt: „*Zufälligerweise kam ein Reh vorbei, das sie gleich um Rat fragten.*“ Erst in einer späteren Textstelle ist die Auflösung der Situation beschrieben, allerdings wird nie explizit gesagt, dass das Reh den Streit löst, dies muss von den Schülerinnen und Schülern so interpretiert werden. Hier müsste die

Frage angepasst werden: Wer half den Hasen beim Lösen ihres Streits? Obwohl dies die Mehrdeutigkeit nicht auflöst, da es mehrere Streitsituation im Text gibt. Denkbar wäre auch: Wer half den beiden Hasen bei ihrem Problem mit der Möhre? Somit wäre die Situation des Streits genannt.

Eine weitere Aufgabe, die insgesamt 28 Jugendliche (24 SuS falsch und 4 gar nicht) nicht richtig lösen konnten, war *Aufgabe 10*.

Aufgabe 10 aus Verfahren zum Hörverstehen von M. Wenk:

In welcher Reihenfolge kommen die Ereignisse in der Geschichte vor?

Trage die Zahlen 2 bis 6 in der richtigen Reihenfolge ein.

Die Hütten der Hasen versinken in Asche.

1 Die beiden Hasen streiten sich. (Beispiel)

Das Reh versucht den Hasen zu helfen.

Die Hasen finden etwas zum Fressen.

Die Hasen müssen mit ansehen, was mit ihrer Nahrung passiert.

Ein Wildschwein kommt vorbei.

Hier ist es notwendig, dass der Hörtext im Gesamten global verstanden wurde. Die Schülerinnen und Schüler müssen einzelne Informationen verstehen sowie Zusammenhänge erkennen und diese dann in die richtige Reihenfolge bringen (wobei der Wortlaut in der Aufgabe nicht wörtlich dem aus dem gehörten Text entspricht). Diese Anforderungen scheinen im Hörtext schwieriger als im Lesetext (hier konnten insgesamt nur 19 SuS nicht die richtige Reihenfolge finden), was daran liegt, dass das Gehörte nur einen kurzen Moment präsent ist und sich dann verflüchtigt und nicht mehr nachgelesen werden kann, im Gegensatz zum schriftlich präsenten Text im Verfahren zum Lesen (vgl. Storch 1999, S. 140ff & Kapitel 5.5 der vorliegenden Arbeit).

Überdenken könnte man die Punktevergabe und evtl. nur einen Teil der Punkte vergeben, wenn die Abläufe oder nur ein Handlungsablauf in sich richtig strukturiert wurden, aber in der Reihenfolge vertauscht wurden. So werden in diesem Text zwei Abläufe beschrieben: Zum einen der des Streits über das Einziehen in die fertige Hütte und zum anderen der bezüglich der nicht gerecht aufteilbaren Möhre. Es könnte durchaus sein, dass der Hörtext in seiner Gesamtheit von der Schülerin bzw. dem Schüler verstanden wurde, dazu spielt aber die Reihenfolge in der die beiden Streitsituation ablaufen zunächst keine Rolle. Die Episoden können

in diesem Text auch für sich stehen und sind austauschbar. Die Moral der einzelnen Episoden und somit auch des gesamten Textes können dennoch erkannt werden. Fraglich ist also, ob im Sinne des globalen Verstehens von Texten, welches für auditive Texte als Verstehensziel eher im Vordergrund steht (vgl. Storch 1999, S. 126), nicht andere Bewertungsmaßstäbe als lediglich die Unterscheidung in falsch und richtig in der Gesamtheit angelegt werden. Dazu müssten in den Handreichungen bezüglich der qualitativen Auswertung konkrete Aussagen, die diese Bewertung den Lehrpersonen darlegt, formuliert werden.

Beispiellösung aus Erprobungsstudie:

Aufgabe 10 aus Verfahren zum Hörverstehen von M. Wenk:

In welcher Reihenfolge kommen die Ereignisse in der Geschichte vor?

Trage die Zahlen 2 bis 6 in der richtigen Reihenfolge ein.

- 2 Die Hütten der Hasen versinken in Asche.
- 1 Die beiden Hasen streiten sich. (Beispiel)
- 4 Das Reh versucht den Hasen zu helfen.
- 3 Die Hasen finden etwas zum Fressen.
- 5 Die Hasen müssen mit ansehen, was mit ihrer Nahrung passiert.
- 6 Ein Wildschwein kommt vorbei.

Hier wurde einer der beiden Abläufe an sich richtig strukturiert 3, 4 und 5 und der zweite nur in zwei Schritten richtig beschrieben, 1 (dieser war bereits als Beispiel vorgegeben) und 2. Schritt 6 passt als einziger nicht. Man könnte also durchaus unterstellen, dass hier der Text global verstanden wurde. Was dadurch bestätigt wird, dass in diesem Fall alle anderen Fragen richtig beantwortet wurden. Somit könnte bei dieser Aufgabe tatsächlich darüber nachgedacht werden, ob es möglich ist einen Teil der Punkte zu vergeben, wenn einer der beiden Handlungsstränge richtig geordnet wurde oder auch wenn, Episode 2 (Reh und Aufteilen der Möhre) als Episode 1 genannt werden würde.

Anders verhält sich dies bei der vergleichbaren Frage beim Verfahren zum Leseverstehen. Dort muss der Text von den Jugendlichen ebenso in seiner Struktur global verstanden werden. Hier ist es aber so, dass die Handlungen in ihrer Reihenfolge nicht austauschbar sind. India nimmt bspw. nicht erst den Hund mit nach Hause und behauptet dann er gehöre ihr, sondern sie sagt dies während der Situ-

ation im Supermarkt und aus dieser ergibt sich, dass India den Hund behalten möchte.

Eine Aufgabe, die zum einen aufgrund des Beantwortungsverhaltens der Jugendlichen und zum anderen aus einer Diskussion, die sich in der Forschungsgruppe ergab, in den Fokus rückte, ist *Aufgabe 12*. Hier stellte sich die Frage, ob es sinnvoll ist Überschriften vorzugeben.

Aufgabe 12 aus Verfahren zum Hörverstehen von M.Wenk:

Finde eine passende Überschrift:

- a) Die lustigen Hasen
- b) Das gefräßige Wildschwein
- c) Das traurige Reh
- d) Die streitenden Hasen

Zwar hat die Mehrheit der Jugendlichen die als richtig angesehene Antwortmöglichkeit (d) angekreuzt. Allerdings wäre Antwortmöglichkeit a eine kreative Lösung, wenn die Schülerinnen und Schüler begründen könnten, warum sie sich für diese Überschrift entschieden haben. Es könnte durchaus sein, dass Jugendliche die Streitsituationen im Text als lustig empfinden. Auch wäre es möglich diese Aufgabe als komplett offene Fragestellung zu formulieren, in der die Jugendlichen eine ihnen treffend erscheinende Überschrift formulieren müssen und diese dann ebenfalls begründen. Allerdings ist eine offene Fragestellung mit selbstformulierten Antworten für die Auswertung und Bewertung immer sehr schwierig, da bei diesen die Auswertungsobjektivität beeinträchtigt sein kann (vgl. Eid; Schmidt 2014, S. 99). Zum einen herrscht keine Klarheit darüber, was als richtige und was als falsche bzw. nicht treffende Möglichkeit gewertet wird, dies ist immer subjektiv. Somit ist eine objektive Bewertung eher problematisch. Hier müssten die Handreichungen genaue Kriterien vorgeben und verschiedene Möglichkeiten diskutieren, trotzdem ist es fast unmöglich alle Optionen zu berücksichtigen, es blieben für die Lehrkraft, die das Verfahren auswertet immer Fragen offen. Möglich wäre es die Aufgabenstellung so zu formulieren, dass mögliche Überschriften vorgegeben werden, aus denen die Schülerinnen und Schüler eine treffende auswählen sollen und zusätzlich noch die Möglichkeit besteht eine selbstformulierte Überschrift zu notieren, zusätzlich könnte in der differenzierten Form noch eine schriftliche Be-

gründung verlangt werden. Aufpassen muss man an dieser Stelle dann, weil für die Beantwortung nicht mehr nur das Hörverstehen notwendig ist, sondern zusätzlich das schriftliche Formulieren eine Rolle spielt. Dies wiederum könnte für Schülerinnen und Schüler, die beim eigenständigen schriftlichen Formulieren Schwierigkeiten haben sowie diejenigen, die kürzer mit der deutschen Sprache in Kontakt sind, einen Nachteil darstellen (Problem der Validität & Testfairness). In Vorbereitungsklassen bspw. kann es sein, dass Schülerinnen und Schüler erst seit einiger Zeit Kontakt zur Zweitsprache haben, gerade für diese Jugendlichen ist es sehr schwierig, schriftlich Antworten zu formulieren, da ihnen evtl. nicht alle notwendigen sprachlichen Mittel in der Zweitsprache zu Verfügung stehen. Für Jugendliche, die ohne Kenntnisse in der deutschen Sprache in die Klasse kommen, stehen zunächst andere Zielsetzungen wie z.B. das Bewältigen alltäglicher (Sprach-) Situationen im Vordergrund⁷³. Dennoch wäre es sinnvoll, wenn das Verfahren sowohl in der Form aus der Erprobungsstudie als auch in differenzierter Form angeboten werden würde. Denn gerade für Jugendliche, die bereits seit längerem oder seit ihrer Geburt die deutsche Sprache gebrauchen, ist die Erprobungsversion (fast schon) zu einfach. Die Differenzierung betrifft hier nicht nur den Text, sondern die Aufgabenformate und die Schwierigkeitsniveaus, diese müssen angehoben werden. Angedacht ist eine zweite Version, die im Schwierigkeitsniveau der Aufgaben variiert und auch andere Aufgabenformate beinhaltet. Somit läge dieses Verfahren in zweifacher Form vor und die Lehrkräfte könnten je nach Bedarf (Schulart oder individueller Sprachkontakt) auswählen, welche Form zum Einsatz kommt. Denkbar wäre auch im Sinne der individuellen Diagnose und Förderung, dass in ein und derselben Klasse beide Versionen parallel eingesetzt werden. Die Differenzierungen sollten auf jeden Fall so ausgelegt sein, dass entweder mehr Fragen formuliert werden, die den Kategorien *Textbezogenes Interpretieren* und *Reflektieren und Bewerten* zuzuordnen sind oder einige Fragen in ihrem Niveau ansteigen.

Eine Möglichkeit zur Differenzierung im Hinblick auf die Aufgabenstellungen wäre eine Frage nach der Moral der Fabel einzubauen. Diese wäre der Kategorie *Reflektieren und Bewerten* zuzuordnen, die Schülerinnen und Schüler müssten zum einen den Hörtext global verstehen und die Ereignisse zusammen mit ihrem Vor-

⁷³ Hier kann der biographische Bogen zur ersten Einschätzung genutzt werden. Ergänzend müssen dann andere Beobachtungen hinzugezogen werden.

und Weltwissen interpretieren und bewerten. Des Weiteren könnten die Aufgaben in dem Sinne erweitert werden, dass Begrifflichkeiten im Hinblick auf Ihre Bedeutung erfragt werden. So stünde der Wortschatz stärker im Fokus. Hierbei werden außer des Hörverstehens allerdings dann wieder andere Kompetenzen mitangesprochen.

Generell wäre es möglich, dass man den Hörtext für Schülerinnen und Schüler, die wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache haben, entlastet. Informationen, die zum globalen Verstehen des Textes beitragen, müssten enthalten bleiben, aber Detailinformationen, die dafür nicht relevant sind, könnten wegfallen. Das hieße, dass man den Text so zum einen kürzen könnte, was für Schülerinnen und Schüler mit einer geringen Konzentrationspanne hilfreich wäre. Zum anderen könnten Begriffe, die mehrdeutig und nicht alltäglich sind, weggelassen werden oder durch einfachere bzw. alltäglichere ersetzt werden.

Eine weitere Möglichkeit der Differenzierung läge darin, dass man für Schülerinnen und Schüler, die nur sehr wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache haben einen komplett anderen Hörtext verwendet, der sich auf alltäglichere (Kommunikations-)Situationen bezieht. Unterstützend könnten hier Situationsbilder wirken, die die Situation darstellen und mit Hilfe von Fragestellungen nach den Kommunikationspartnern und der räumlichen sowie zeitlichen Situierung ergänzt werden. In einem zweiten Schritt sollte dann ein Hörtext folgen. Dieser kann bspw. aus einem Dialog, einer Lautsprecherdurchsage, einer Radiosendung oder einer Nachrichtenmitteilung bestehen. Auch daran sollten sich Fragestellungen anschließen, die sich auf diesen beziehen (vgl. Storch 1999, S. 141ff).

9.1.3 Verfahren zum mündlichen Erzählen

Beim Verfahren zum mündlichen Erzählen (Sprechen) lag ein Schwerpunkt auf der Eintragung der Ergebnisse:

- Wie erfolgt die Eintragung (Punktwerte, Skala, ja/nein)?
- Ist es möglich am Ende ein Ergebnis zu notieren (Punktwert, Einschätzung, Formulierung einer Kompetenzstufe etc.)?

Zunächst wurde es als vorteilhaft angesehen, dass in den Analysebogen zum mündlichen Erzählen die Möglichkeit bestand die Eintragungen mit Ziffernwerten zu versehen, um am Ende eine Tendenz feststellen zu können.

Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk

2.2 Umgang mit der Reihenfolge der Bilder

planlos (0)

sprunghaft(1)

folgerichtig (2)

Diese Form der Auswertung stand allerdings von Beginn an in der Forschungsgruppe zur Diskussion, da es zum einen beim Verfahren zum Schreiben nicht vorgesehen war und eine gewisse Vereinheitlichung der Auswertung (zumindest bei den Verfahren zum mündlichen und schriftlichen Erzählen) für die Lehrkräfte den zeitlichen Aufwand dahingehend minimiert, dass sie sich nicht mit unterschiedlichen Auswertungsgegebenheiten auseinandersetzen müssen. Zum anderen verleiten die Zahlenwerte sehr stark dazu, diese als Notenwerte zu sehen, indem am Ende der Auswertung die Zahlenwerte addiert und auf Notenwerte zurückgeführt werden und somit versucht wird, scheinbar objektive Vergleiche unter den Schülerinnen und Schülern herzustellen was auf keinen Fall von der Projektgruppe gewollt ist.

Es stellte sich heraus, dass es einem Großteil der Schülerinnen und Schüler schwer fiel, längere Äußerungen zu verbalisieren, häufig reagierten sie erst auf Nachfragen oder Anregungen der Lehrperson. Im Analysebogen waren unter der Kategorie *Initiative während des Gesprächs* aber nur die Auswahlmöglichkeiten *nicht eigenaktiv*, *häufig eigenaktiv* und *immer eigenaktiv* zu finden. Ein Eintragen des Nachfragens bzw. des Ermunterns von Seiten der Lehrkraft war nicht möglich. Generell entspricht es aber der Entwicklung der kindlichen Erzählfähigkeit, dass

die Zuhörer zunächst in Erzählungen involviert werden (vgl. Guckelsberger 2008, vgl. Jeuk & Reeb-Ramos 2013).

Als wichtiger Aspekt bei mündlichen Erzählungen wird, wie in Kapitel 5.1.1 erläutert, die Darstellung von emotionalen Markierungen beschrieben. Bei der Auswertung stellte sich heraus, dass es in den Sprachproben nur wenigen Jugendlichen gelang, ihren Erzählungen Emotionalität zu verleihen. Es fand in den Auswertungsbogen keine Spezifizierung der Markierungen statt, es wurde lediglich notiert, ob emotionale Markierungen verwendet wurden.

Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk

2.7 Emotionale Markierungen (Adjektive, Partikeln, Intonation und Betonung)

kaum (0)

teilweise (1)

häufig (2)

In der Literatur wird eine Trennung bzw. Spezifizierung der affektiven Markierungen vorgeschlagen (vgl. Kapitel 5.1.1). Auch wird erwähnt, dass gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schülern die Emotionalität noch stark durch Gestik und Mimik ausgerückt wird (vgl. Quasthoff, 2009, S. 93). In den Hinweisen für die Lehrkraft waren unter der Rubrik emotionale Markierungen nur wenig Hinweise enthalten, die für die durchführenden bzw. auswertenden Personen nicht hilfreich sind/waren.

Für dieses Verfahren sind am Ende zwei *Abschlussfragen* formuliert, von denen eine auf jeden Fall gestellt werden sollte. Welche ist abhängig vom Verlauf und Inhalt des vorangegangenen Gesprächs mit der Schülerin bzw. dem Schüler. In den Hinweisen für die Lehrkräfte aus der Erprobungsstudie wurde auch durchaus erläutert, dass, wenn möglich ein kurzes Gespräch entstehen sollte, in dem es darum geht zu erkennen, ob die Schülerin bzw. der Schüler „[...] *in der Lage ist die Geschichte auf andere Erfahrungen und Erlebnisse zu beziehen und ggf. einen emotionalen Bezug herzustellen.*“ (Jeuk/Reeb-Ramos Vorversion Handreichungen). Die Ergebnisse aus der Erprobungsstudie lassen erkennen, dass dies in den meisten Fällen nicht zu Stande kam. Allerdings stellt sich heraus, dass die Abschlussfragen bzw. nur eine der beiden vorgegebenen Fragen in 18 Fällen gestellt wurde(n). Trotzdem ergibt sich daraus kein längeres Gespräch, was daran

liegt, dass dieses von den beteiligten Lehrkräften nicht voziert wurde. Eine längere Kommunikation schließt sich erst an eine von den durchführenden Lehrkräften intuitiv freiformulierte offenere Frage an. In den Handreichungen für die Lehrkräfte müsste somit noch dringender auf die Relevanz der Anschlusskommunikation, welches durch die Abschlussfragen angestoßen werden soll, hingewiesen werden. Dazu müsste mehr grundlegendes Hintergrundwissen bereitgestellt werden.

Im Bereich des *Wortschatzes*

Die Ergebnisse zeigen, dass rein quantitativ betrachtet die Auswertung des Wortschatzes, so wie in der Erprobungsstudie vorgesehen, machbar ist.

Im Bereich der Adjektive, welcher als Indiz für hohe sprachliche Kompetenz angesehen wird (vgl. vorläufige Handreichungen Jeuk/Reeb-Ramos), verwendet der Großteil der Schülerinnen und Schüler zwischen drei und zehn Adjektiven (30), bei nur einer Erzählung sind siebzehn Adjektive verwendet worden. In einem kleinen Teil der Erzählungen, sind zwischen elf und vierzehn Adjektive zu finden (6). Die Autoren nennen in der veröffentlichten Version sechs Adjektive, die sie als prototypisch für die Erzählung ansehen würden und konstatieren, dass eine Erzählung mindestens diese oder genauso viele ähnliche Adjektive enthalten sollte (vgl. Jeuk & Reeb-Ramos 2015, S. 91). Es zeigt sich, dass dies der Fall ist. Hier sind allerdings die Ordnungszahlwörter wie z.B. *ersten*, *dritten* mitgezählt worden, da diese von den Jugendlichen anstatt Verknüpfungen verwendet wurden (vgl. Auswertung zum Bereich Verknüpfungen Abb.10). Auch im Bereich der Verben erfüllen die Schülerinnen und Schüler die Erwartungen der Autoren, diese setzen vierzehn Verben für die Erzählung voraus. Lediglich bei zwei Erzählungen sind weniger Verben zu finden. Der Großteil (36) der Jugendlichen verwendet zwischen 14 - 33 Verben. Einige Erzählungen (7) enthalten zwischen 34- 43 Verben. Für den Bereich der Nomen sind siebzehn als vorausgesetzt angegeben. In den meisten Erzählungen (28) sind zwischen 8-16 Nomen enthalten. Fünfzehn der verfassten Erzählungen enthalten 17-26 Nomen und ein kleiner Teil (2) der Jugendlichen verwendet mehr als siebzehn, nämlich 27-28 Nomen in ihren Erzählungen. Schaut man sich die Liste der Nomen, welche von den Autoren im Beobachtungsbogen vorgegeben wird, an, dann findet sich dort das Wort Mond als mögliches. Dieses wurde in keiner Erzählung verwendet, einmal taucht das Wort Mondschein bei einer Erzählung, die zu denen mit einer hohen Anzahl an Nomen zählt, auf. Lässt man das

Wort Mond also außen vor, dann kommt man auf sechzehn Nomen, diese Anzahl an Nomen haben fünf Jugendliche in ihren Erzählungen erreicht. Damit haben 20 Erzählungen die erwartete Anzahl erreicht. Es zeigt sich allerdings auch, dass in den Erzählungen einige Wörter sehr häufig Verwendung fanden, die in der Liste mit den erwarteten bzw. vorgegebenen Nomen überhaupt nicht erwähnt wurden. So zum Beispiel:

- Zum Essen/das Essen > in 41 Erzählungen mind. einmal oft auch mehrfach genannt
- Schnabel > in 32 Erzählungen mind. einmal oft auch mehrfach genannt
- Mund > in sechzehn Erzählungen mind. einmal genannt

Darüber hinaus finden sich in der von den Autoren vorgegebenen Wortliste auch Wörter wie Tasse oder (Rühr-)Löffel, die fast keine Verwendung in den ausgewerteten Erzählungen finden. Beide werden von jeweils nur zwei Jugendlichen gebraucht (hier wurde auch die Pluralform gezählt).⁷⁴

Bei genauer Betrachtung, d.h. bei der qualitativen Auswertung, stellt sich also heraus, dass die vorgegebenen Wortlisten zwar eine gute Orientierung für den- oder diejenige bieten, die das Verfahren auswerten. Allerdings nur, wenn die Schülerinnen und Schüler auch viele der vorgegebenen Wörter in ihren Erzählungen verwendet haben. Schwierig wird es, wenn eine Erzählung weniger dieser Wörter enthält oder andere Wörter Verwendung finden.

9.1.4 Verfahren zum schriftlichen Erzählen

Das Verfahren zum schriftlichen Erzählen (Schreiben) lag bereits während der Erprobungsstudie im Bereich der Auswertungsbogen in sehr ausführlicher Form vor. Gefehlt hat, dies stellte sich während der Auswertung und der damit verbundenen Reflexion der durchführenden Lehrkräfte heraus, eine detailliertere Handreichung. Zwar schätzten einige die Auswertungshinweise als verständlich und hilfreich ein, dennoch bemängelten sie auch, dass die Erläuterungen zu ausführlich waren bzw. gegenüber dem Auswertungsbogen eher unstrukturiert. So emp-

⁷⁴ Eine detaillierte Auswertung zum Vorkommen der Wörter wurde exemplarisch nur für den Bereich der Nomen durchgeführt, da eine ausführliche Betrachtung der anderen Wortarten den Rahmen der Arbeit sprengen würde. Diese wurden nur quantitativ betrachtet.

fanden sie die Erläuterungen zwar an einigen Stellen hilfreich, aber schlugen eine andere Strukturierung vor, die sich näher an der Gliederung der Merkmale in den Analysebogen orientiert. Auch wünschen sie sich, dass Erläuterungen aus dem Einführungsteil den einzelnen Auswertungsmerkmalen zugeordnet werden, damit ein die Auswertung erschwerendes Blättern vermieden wird. Ebenfalls fehlt ihnen am Ende der Darstellung jedes Analysebogens eine Zusammenfassung bzw. kurze beispielhafte Auswertung oder Einschätzung der Schülerleistungen. Hier müssten zunächst die Handreichungen, wenn sinnvoll, neu strukturiert werden. Außerdem sollten konkretere Auswertungshilfen und mögliche Einschätzungs- oder Förderhinweise formuliert werden. Vermutlich spielen hier die individuellen Vorerfahrungen bzw. das Vorwissen in den Bereichen der Textproduktion, des Schreibprozesses, der Textsorten und Deutsch als Zweitsprache eine Rolle. Die Analysebogen wurden als hilfreich für die Auswertung eingeschätzt, allerdings wurden sie an einigen Stellen als zu ausführlich beschrieben. Häufig ist die Einschränkung, dass nur Teile für die Auswertung herangezogen werden könnten/sollten, zu finden. Die Schreibimpulse wurden als passend und motivierend für die Jugendlichen eingeschätzt. Auch wenn die produzierten Texte in ihrer Länge sehr unterschiedlich ausfielen, gelang es doch jeder Schüler bzw. jedem Schüler einen Text zu verfassen.

9.2 Umsetzung für die Veröffentlichung

Die im vorherigen Kapitel beschriebenen Modifizierungen wurden teilweise bereits während der Auswertung der Erprobungsstudie vorgenommen (z.B. Bepunktung der Steckbriefaufgabe) oder sind/waren für die Version, welche zur Veröffentlichung kommt, vorgesehen. Im Folgenden wird beschrieben, wie die jeweils angedachte Modifizierung tatsächlich umgesetzt wurde. Außerdem wird dargestellt, welche Modifizierungen in der letztlich veröffentlichten Version nicht enthalten sind, wobei immer begründet wird, warum diese im *Praxismaterial Förderdiagnostik* (so lautet der Titel der Veröffentlichung) nicht so, wie zuvor dargestellt, umgesetzt wurden.

9.2.1 Verfahren zum Leseverstehen

Aufgabe 5

Bei dieser Aufgabe stellte sich wie beschrieben heraus, dass die vorgesehenen Distraktoren nicht differenziert genug waren. Angedacht war in der evaluierten Version anstatt des Wortes *plötzlich*, die Auswahlmöglichkeit *zuvor* vorzusehen. Dieser Begriff formuliert ebenfalls eine zeitliche Abfolge, somit wäre die Ähnlichkeit der Begriffe gegeben, allerdings definiert er im Gegensatz zu *als erstes*, nicht einen Zeitpunkt am Anfang einer zeitlichen Abfolge, sondern einen Zeitpunkt, der vor einem anderen liegt. Für die Endversion in der Veröffentlichung wurde noch ein zweiter Distraktor verändert: Anstatt der Antwortoption a) als erstes lautet diese nun a) zunächst. Aufgabe 5 vorher:

Aufgabe 5 aus Verfahren zum Leseverstehen von F. Hiller in der Erprobungsversion:

(Textteil, auf den die Aufgabe referiert: Dann kam der Hund um die Ecke geschossen.)

Kreuze den Satz an, der die gleiche Bedeutung hat wie dieser Satz.

- a) **Als erstes** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- b) **Als nächstes** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- c) **Zum Schluss** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- d) **Plötzlich** kam der Hund um die Ecke geschossen.

Aufgabe 5 nachher:

Aufgabe 5 aus Verfahren zum Leseverstehen von F. Hiller in der

Veröffentlichung:

(Textteil, auf den die Aufgabe referiert: Dann kam der Hund um die Ecke geschossen.)

Kreuze den Satz an, der die gleiche Bedeutung hat wie dieser Satz.

- a) **Zunächst** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- b) **Als nächstes** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- c) **Zum Schluss** kam der Hund um die Ecke geschossen.
- d) **Zuvor** kam der Hund um die Ecke geschossen.

Aufgabe 9

Problematisch war hier für die Lehrkräfte, die das Verfahren ausgewertet haben, die Entscheidung darüber, ob eine Antwortmöglichkeit als richtig gewertet wurde oder nicht. Zwar ist vom Autor eine Antwortmöglichkeit als die korrekte vorgegeben, die sich aus dem Text ergibt. Trotzdem kam die Frage auf, warum eine andere nicht auch als richtig in Betracht gezogen wird, wenn eine plausible Erklärung dafür gefunden wird. Als Konsequenz aus diesen Ergebnissen wird in der evaluierten Version in den Handreichungen zu diesem Verfahren für die Lehrkräfte nun genauer beschrieben, welche Informationen in welcher Weise von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden müssen, um zur korrekten Lösung zu kommen. Außerdem wurde überlegt, ob es möglich ist einen Teil der Punkte zu erlangen, wenn eine plausible Begründung, die sich auf Informationen aus dem Text bezieht, für eine andere Lösungsmöglichkeit gefunden wurde. Diese Möglichkeit wurde zugunsten der Objektivität in der Auswertung verworfen.

In diesem Zusammenhang wurden die *Handreichungen* im Gesamten im Hinblick auf diese Problematik überarbeitet. Aus den Rückmeldungen der durchführenden Lehrkräfte wird deutlich, dass nicht davon ausgegangen werden kann, dass Lehrkräfte über die notwendigen Wissensgrundlagen in der Thematik Leseverstehen verfügen, die notwendig sind, um festzustellen, welche Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern beim Beantworten der Fragestellungen verlangt wird. D.h. sie sind nicht in der Lage zu entscheiden, ob die Antwort, welche die Schülerin bzw. der Schüler formuliert, den geforderten Kompetenzen entspricht oder

nicht. Außerdem soll auch wenn die Ausführungen in Kapitel 3 zeigen, dass dies schwierig ist, gewährleistet sein, dass eine möglichst objektive Auswertung und somit Beurteilung des Sprachstandes der Jugendlichen erfolgt. Eine gewisse Objektivität ist nur möglich, wenn möglichst genau beschrieben wird was, wie und warum gewertet wird. Dazu müssen die einzelnen Aufgaben mit ihren Anforderungen detailliert dargestellt werden und den Lehrkräften muss genau erläutert werden, was sie gerade bei der Auswertung der halboffenen Formate in Frage 9 und auch der Reihung der Handlungsschritte sowie der Steckbriefaufgabe beachten müssen bzw. wie sie bei der Auswertung vorgehen sollen. Weiterhin müssen konkrete Förderhinweise formuliert werden, auch wenn den Autorinnen und Autoren klar ist, dass diese nur bedingt allgemein gültig sein können, benötigen die Lehrkräfte diese dringend als Hilfestellung für ihre weitere Arbeit im Unterricht.

Steckbriefaufgabe

Bepunktung

Die wie in Kapitel 9.1.1 dargestellten möglichen Veränderungen in der Bepunktung wurden für die Veröffentlichung nicht umgesetzt. So wird bei der Steckbriefaufgabe gänzlich von einer Punktevergabe abgesehen. Hier wird im Sinne einer reinen qualitativen Auswertung darauf geschaut, wie die Schülerinnen und Schüler die Begriffe zugeordnet bzw. hierarchisiert haben und dies wird in einem anschließenden Gespräch mit den Jugendlichen thematisiert, um die tatsächlich vorhandenen Wortschatz- und Strukturierungsfähigkeiten zu ermitteln (vgl. Hiller 2015, S. 66). Bei Aufgabe 9 wird jeweils ein halber Punkt für die richtige Antwort, also den richtigen Satzanfang, welcher sich aus dem Zusammenhang der Textinformationen ergibt, vergeben sowie ein halber Punkt für eine plausible Begründung. Auch diese ergibt sich aus den Informationen des Textes. Sie kann durchaus auch anders formuliert sein, muss aber zur richtigen Konsequenz (Satzanfang) führen. Es wird davon abgesehen einen halben Punkt für eine plausible Begründung zu vergeben, auch wenn nicht die vorgegebene und richtige Antwortmöglichkeit gewählt wurde, sondern eine andere. In diesem Fall ist wieder die Einschätzung dessen, was als plausibel gewertet wird und somit wann ein halber Punkt vergeben wird oder nicht in den Händen der auswertenden Person. Somit würde sich hier wieder die Frage nach der Objektivität der Auswertung stellen. Es bleibt dabei, dass je ein halber

Punkt für die richtige Antwortmöglichkeit sowie die passende Erklärung vergeben wird.

Wortschatztest

Schlussendlich wurde vom Einsatz des Wortschatztestes in der Veröffentlichung ganz Abstand genommen, da dieser, so wie er in der Erprobungsstudie zum Einsatz kam, nicht zielführend war. Den Schülerinnen und Schülern war nicht klar, warum sie diesen Bogen zweimal in der gleichen Version ausfüllen mussten (siehe Kapitel 9.1.1), auch wenn die Lehrkraft versucht hat dies zu thematisieren (Transparenz). Außerdem kann wie in Kapitel 5.6 in so kurzer Zeit und ohne konkrete Anwendung des dort angesprochenen Wortschatzes nicht von einem Wortschatzzuwachs ausgegangen werden. Zwar ist es unstrittig, dass Lesen einen Einfluss auf den Wortschatzerwerb hat, auch gibt es den beiläufigen Wortschatzerwerb, der eher unbewusst abläuft, dennoch müssten für eine nachhaltige Wortschatzerweiterung vielfache Anwendungsmöglichkeiten sowohl im bewussten als auch im unbewussten Bereich über einen längeren Zeitraum angeboten werden (vgl. Polz 2011, S. 107ff) und nach diesen erneut überprüft werden inwieweit eine Wortschatzerweiterung bzw. -vertiefung stattgefunden hat.

Auch die weiteren in Kapitel 9.1.1 der vorliegenden Arbeit diskutierten Möglichkeiten (Mindmap und Ergänzung des Bogens) wurden für die veröffentlichte Version nicht umgesetzt, da diese zum einen für die Lehrkraft eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Material und der Thematik Wortschatz (Handeichungen) voraussetzen und zum anderen auch Einzelgespräche mit Schülerinnen und Schülern beinhalten. Dies würde bedeuten, dass mehr Zeitaufwand und personelle Ressourcen benötigt werden. Die dargestellten Möglichkeiten aus Kapitel 9.1.1 könnten Inhalt einer sich anschließenden Fortbildungsreihe werden.

Textlänge & Wortschatz

Der Lesetext ist mit seinen fast 800 Wörtern und dem dargebotenen Wortschatz gerade für Schülerinnen und Schüler, die wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache haben und eine Vorbereitungsklasse besuchen und auch für Jugendliche, die Schwierigkeiten beim Lesen (Dekodieren und Rekodieren) sowie eine geringe Konzentrationsspanne haben recht komplex. Dies lässt sich zum einen aus der Auswertung der Reflexion der Lehrkräfte ableiten und zum anderen zeigt sich dies

bspw. bei Frage 3. Eigentlich müsste eine entlastete oder auch gekürzte Version des Lesetextes zu Verfügung stehen. In der Veröffentlichung ist keine differenzierte Version zu finden. Es wurde entschieden Frage 3 trotz der wahrscheinlichen Wortschatzschwierigkeiten wie in der Erprobungsstudie beizubehalten und den Text nicht zu verändern. Da, wenn auch nicht immer richtig, trotz der Textlänge und auch der Komplexität des Wortschatzes alle Fragen von den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende beantwortet werden konnten. Die ausgerechneten Lösungswahrscheinlichkeiten zeigen auch, dass die Aufgaben vom Schwierigkeitsgrad angemessen waren. Es wurde in der Forschungsgruppe diskutiert, dass es nicht notwendig ist, eine differenzierte Form zu konzipieren, da für Schülerinnen und Schüler, die über ganz geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen, da sie erst seit kurzer Zeit mit dieser in Kontakt bzw. ganz neu nach Deutschland gekommen sind, dieses Verfahren sicherlich nicht das sein wird, welches man als erstes bearbeiten lässt. In diesen Fällen sollte zunächst der biographische Bogen detailliert ausgewertet werden. Das Verfahren zum mündlichen Erzählen könnte zum Einsatz kommen, wenn bereits kurze Äußerungen in der Zweitsprache artikuliert werden können. Für Jugendliche, die neu nach Deutschland kommen und davor keinen Kontakt zur deutschen Sprache hatten, stehen vorrangig sprachliche Mittel im Vordergrund, die ihnen bei der Bewältigung alltäglicher Kommunikationssituationen helfen.

9.2.2 Verfahren zum Hörverstehen

Für die veröffentlichte Version wurde entschieden keine der diskutierten Modifizierungen einzubauen. Das Verfahren wurde so wie es in der Erprobungsstudie zum Einsatz kam veröffentlicht. Dennoch werden im Anschluss einige Aspekte der möglichen Modifizierungen diskutiert.

Das Verfahren ist im Hinblick auf die Aufgabenformate eigentlich zu einfach. Gerade deshalb ist es, auch wenn die Fragen und Antworten gelesen werden müssen, für Schülerinnen und Schüler mit wenigen Kenntnissen in der deutschen Sprache (allerdings nicht für Neuankömmlinge) und Jugendliche, die beim Lesen längerer Texte Schwierigkeiten haben, geeignet, wenn man über Alternativen bei

der Durchführung wie das Vorlesen der Fragen und Antworten durch die Lehrperson nachdenkt.

Aufgabe 10

Diese Aufgabenstellung erwies sich im Verfahren zum Hörverstehen als schwierig und konnte von nur 53,3 % der Jugendlichen richtig gelöst werden. Im Verfahren zum Leseverstehen stellt diese eine Aufgabe dar, die sich aufgrund der Lösungswahrscheinlichkeit von 66,1 % als mittel – leicht kategorisieren lässt. Die gemachten Ausführungen zeigen, dass die vorhandene Struktur des Textes eine zentrale Rolle für die Auswertung darstellt. So gibt es Texte, die aufgrund ihrer Struktur gut geeignet sind solche Aufgaben zu stellen und andere evtl. weniger gut bzw. der Spielraum für mögliche Lösungsvarianten höher ist. Zu fragen bleibt auch, welches Verstehensziel angestrebt wird. Möchte man ein Totalverstehen des Textes oder ein Globalverstehen erreichen. Ersteres ist für Hörverstehentexte kein sinnvolles Ziel (vgl. Storch 1999, S. 126). D.h. Texte können unterschiedlich genutzt werden. Trotz der aufgezeigten Schwierigkeiten wird diese Strukturierungsaufgabe in der Veröffentlichung in beiden Verfahren (Lesen und Hören) erhalten bleiben, da diese Kompetenz, eine zentrale Kompetenz ist, wenn es darum geht Zusammenfassungen von Texten verfassen zu können.

Aufgabe 12

Als Schwierigkeit bei dieser Aufgabe erwies sich eher die Auswertung dieser. Diskutiert wurde, ob es Sinn macht die Schülerinnen und Schüler aus vorgegebenen Überschriften wählen zu lassen oder ob die Möglichkeit gegeben werden sollte, eine eigene Überschrift mit Begründung für die Wahl dieser zu formulieren. Letzteres birgt allerdings wieder Probleme der Objektivität und der Validität. Auch durch eine detaillierte Diskussion über das Vorgehen bei der Auswertung könnten diese nicht völlig behoben werden.

Eine Frage nach der Moral der Fabel, bei der die Jugendlichen ebenfalls eine eigene formulierte Antwort verfassen sollen, birgt ähnliche Schwierigkeiten. Zum einen muss wieder eine Antwort schriftlich fixiert werden. Was eine Kompetenz betrafte, die über das Hörverstehen hinausgeht (Problem der Validität). Zum anderen muss von der auswertenden Person entschieden werden, ob die Formulierung der Moral passend ist (Problem der Objektivität).

Ziel des Verfahrens ist es eher zu erkennen, ob eine Schülerin bzw. ein Schüler in der Lage ist Informationen aus einem gehörten Text zu entnehmen. Natürlich ist der dem Verfahren zugrundeliegende Hörtext für Schülerinnen und Schüler, die nur ganz wenige Kenntnisse in der deutschen Sprache vom Inhalt/Wortschatz zunächst nicht relevant. Dahlhaus beschreibt, dass für das Hörverstehen das Vorwissen, eine bestimmte Hörerwartung sowie außersprachliche Elemente wie Geräusche ebenso eine Rolle spielen wie Kenntnisse im sprachlichen Bereich (vgl. Dahlhaus 1994, S. 9). Gerade deshalb wären für Jugendliche, die ohne bzw. mit nur ganz geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache unterrichtet werden müssen, ganz einfache und kurze Textteile bspw. Radioansagen oder Lautsprechersansagen (Bahnhof/Flughafen) für Hörübungen sinnvoller, da sie hier auf ihr Vor- und Weltwissen sowie evtl. vorhandene Geräusche, die Hinweise auf die Situation geben zurückgreifen können (vgl. auch Storch 1999, S.141ff & Ausführungen Kapitel 9.1.2).

Für Jugendliche mit ganz geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache müsste das Verfahren grundsätzlich anders aussehen. In diesem Fall sollte

„[...] bei Hörtexten [...] nur [...] ein globales oder selektives Verstehen angestrebt werden (Storch 1999, S. 141).

Storch nennt als Ziel des Unterrichts die Vermittlung von Strategien zur Nutzung des entsprechenden Vorwissens für das Verstehen (vgl. Storch 1999, S, 141).

Dabei benennt er verschiedene Übungen zum Antizipieren sowie Speicherübungen zur Erweiterung der Hörmerkspanne, der Informationsreduktion und der Informationseingliederung (Storch 1999, S. 143ff).

Es bleibt somit weiter zu überlegen in welcher Form das Verfahren zum Hörverstehen differenziert angeboten werden könnte.

9.2.3 Verfahren zum mündlichen Erzählen

Beim Verfahren zum mündlichen Erzählen (Sprechen) wurden die Analysebogen vom Layout her generell dem Layout der Bogen des Verfahrens zum schriftlichen Erzählen angepasst. Da es als sinnvoll erschien den Lehrkräften soweit möglich ein einheitliches Bild für die Auswertung zu Verfügung zu stellen.

Auswertung

Die Auswertung in Form von Eintragung von Punktwerten war, wie bereits erwähnt, von Beginn an in der Diskussion. Aus der Auswertung der Reflexion der Lehrkräfte, welche die Ergebnisse aus der Erprobungsstudie für die einzelnen Verfahren ausgewertet haben, wird deutlich, dass die Auswertung mit Hilfe von Einschätzungsrastern, wie im Verfahren zum schriftlichen Erzählen vorgesehen, von den Lehrkräften als sinnvoll angesehen wurde, auch wenn sie gleichzeitig als zeitaufwändig in der Einarbeitung beschrieben wurde. Aufgrund dieser Tatsache und der anhaltenden Diskussion in der Forschungsgruppe sowie der Vereinfachung der Auswertung (Einarbeitung in verschiedene Auswertungspraktiken zeitintensiv) für die Lehrkräfte, wurde von der Auswertung in Form von Eintragung von Punktwerten Abstand genommen. Die Auswertung erfolgt nun ebenfalls durch Einschätzung in eine dreistufig verbalisierte Skala, die zwar wieder für die einzelnen Aspekte unterschiedlich formuliert sind (z.B. planlos, sprunghaft, folgerichtig/ wenig, teilweise, häufig). Hier kann je nach Ausprägung in fünffacher Abstufung angekreuzt werden. Die Eintragung eines Ziffernwertes, wie in der Erprobungsstudie vorgesehen, entfällt.

Beobachtungsbogen

Im Hinblick auf die Kategorie *Initiative während des Gesprächs* wurde der Analysebogen um eine Eintragungsmöglichkeit *Beteiligung des Zuhörers* mit den Abstufungen *umfangreich*, *stellenweise* und *kaum* diesbezüglich ergänzt. Die Kategorie *Initiative während des Gesprächs* wurden um das Stichwort *Eigenaktivität* ergänzt und die Auswahlmöglichkeiten lauten nun *wenig*, *häufig* und *immer*.

Analysebogen vorher:

Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk:

2.3 *Initiative während des Gesprächs:*

Nicht eigenaktiv (0) häufig eigenaktiv (1) immer eigenaktiv (2)

Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk:

6. Initiative während des Gesprächs: Eigenaktivität

wenig häufig immer

und Ergänzung

<u>Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk:</u> 9. Beteiligung des Zuhörers umfangreich <input type="checkbox"/> stellenweise <input type="checkbox"/> kaum <input type="checkbox"/>				
--	--	--	--	--

Ebenfalls problematisch war die Eintragung der emotionalen Markierungen. Tatsächlich wiesen die in der durchgeführten Untersuchung entstandenen Texte wenige Markierungen auf. Allerdings war auch keine Unterscheidung der Markierungen vorgesehen so wie es in der Literatur vorgeschlagen wird (vgl. Kapitel 5.1.1 dieser Arbeit).

Als Konsequenz wurden die Auswertungsbogen angepasst, in dem nun eine Unterscheidung zwischen der Kategorie *emotionale Markierung sprachlich* und der Kategorie *emotionale Markierung inhaltlich* mit den Auswahlmöglichkeiten *wenig*, *teilweise* und *häufig* vorgesehen ist.

Analysebogen vorher:

<u>Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk</u> 2.7 Emotionale Markierungen (Adjektive, Partikeln, Intonation und Betonung) kaum (0) teilweise (1) häufig (2)		
--	--	--

Analysebogen nachher:

<u>Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk</u> 7. Emotionale Markierungen (Sprachlich) wenig teilweise häufig		
---	--	--

und

<u>Beispiel aus Analysebogen zum mündlichen Erzählen von I. Reeb-Ramos & S. Jeuk</u> 8. Emotionale Markierungen (Inhaltlich) wenig teilweise häufig		
---	--	--

Außerdem wurde der Analysebogen um die Kategorie Strukturtyp erweitert. Dies geschah, um eine gewisse Vergleichbarkeit mit dem Verfahren zum Schreiben, d.h. schriftlichen Erzählen, herzustellen.

Zusammenfassung Strukturtyp			
Isolierte Beschreibung der Bilder	Verknüpfung der Bilder meist mit „dann“ oder „und dann“	Erkennen und Versprachlichen einer Wendung (Planbruch)	Involvierung des Zuhörers durch emotionale Markierungen

Anschlusskommunikation/Abschlussfragen

Ein weiterer Aspekt, der sich als schwierig herausstellt, war der der *Anschlusskommunikation*. Diese fand in den meisten Fällen nicht statt, was allerdings nicht ausschließlich an den Leistungen der Schülerinnen und Schüler lag, sondern größtenteils auf das fehlende Wissen der durchführenden Lehrkräfte im Hinblick auf die Relevanz dieser zurückzuführen ist. Hier war angedacht in der Anleitung bzw. in den Handreichungen für die durchführenden Lehrkräfte dringender auf die Notwendigkeit der Anschlusskommunikation hinzuweisen. Zwar wurden die vorformulierten Abschlussfragen in einigen Fällen gestellt, jedoch ohne längere Kommunikation. Eine solche schloss sich erst an eine offenere Frage an, welche von den Lehrkräften intuitiv freiformuliert wurde. Da sich aber bei der Erprobung auch herauskristallisierte, dass die vorformulierten Abschlussfragen nicht zum Ziel einer längeren Kommunikation geführt haben, sondern nur offenere Fragen dazu geeignet scheinen und die Relevanz der Anschlusskommunikation deutlicher herausgestellt werden müsste, was nur durch das Bereitstellen von mehr theoretischem Hintergrundwissen erfolgen kann, wurde für die Veröffentlichung entschieden den Aspekt der Anschlusskommunikation zu streichen.

Wortschatz

Ebenso war der Bereich des Wortschatzes im Fokus. Die Ergebnisse zeigen, dass die Erzählungen quantitativ betrachtet den Erwartungen der Autoren entsprechen, allerdings stellte sich heraus, dass die vorgegebenen bzw. erwarteten Wörter nicht immer mit den tatsächlich verwendeten übereinstimmen. Die Wortlisten in den Handreichungen bzw. den Beobachtungsbogen müssten dem angepasst werden. Zum einen sollten Wörter wie *Schnabel* oder *zum Essen* ergänzt werden bzw. andere Wörter auch zugelassen werden (Bsp.: Vase > Gefäß, Flasche) und zum an-

deren Wörter wie *Mond* oder *Tasse* gestrichen werden bzw. als Möglichkeiten für einen differenzierteren Wortschatz vorgesehen werden. Auch könnte die Liste lediglich als Orientierungshilfe für die Lehrkraft mit in die Handreichungen übernommen werden. Schwierig bleibt die Auswertung in dem Fall, wenn nicht die vorgegeben Wörter nicht enthalten sind. Als Person, die das Verfahren auswertet neigt man in diesem Fall dazu, die betreffende Erzählung als nicht angemessen zu bewerten. Eine Erzählung kann aber nichtsdestotrotz eine „gute“ Erzählung sein. Hier wäre also die Frage: Welcher Wortschatz wird als angemessen bzw. als grundlegender Wortschatz für die Erzählung angesehen? Schaut man sich die Definition des Begriffes Grundwortschatz näher an, dann erfährt man häufig, dass dieser nicht durch seine Qualität bestimmt wird und auch nicht aussagt, welche Wörter ein Kind aktiv und passiv beherrschen soll (vgl. Merten 2011, S. 74), sondern lediglich ein Terminus ist für einen quantitativ begrenzten Rechtschreibwortschatz mit ca. 1000 Wörtern bzw. Wortformen, die bspw. am Ende der Grundschulzeit richtig und sicher geschrieben werden sollen (Süselbeck 1996, S. 7ff) . Es handelt sich dabei um einen Häufigkeits- und Modellwortschatz. Er beinhaltet Wörter, die häufig in den Texten der Kinder Verwendung finden. Dabei ist er nicht auf einfache Wörter beschränkt, sondern beinhaltet auch „*schreibhäufige fehleranfällige*“ Wörter. „*Die[se] Wörter sollten die wichtigsten Regelungen der deutschen Orthographie repräsentieren.*“ (Süselbeck 1996, S. 9f). Nach Meinung einiger Autoren kann es ‚den‘ Grundwortschatz aber gar nicht geben, da die Beherrschung eines Grundwortschatzes nicht automatisch bedeutet, dass man künftig in Bezug auf die Rechtschreibung fehlerfrei schreibt, da das Regelwerk der deutschen Sprache viel zu komplex ist. Außerdem ist es aufgrund individueller Lebensbedingungen und -erfahrungen der Kinder und Jugendlichen nicht möglich ein einheitliches Repertoire festzulegen (vgl. Merten 2011, S. 75f). Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, kann der Grundwortschatz als etwas verstanden werden, dass aussagt über welche Wörter diese Kinder und Jugendlichen zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügen sollen. Allerdings sollte auch hier nicht nur der rechtschriftliche Aspekt im Vordergrund stehen, sondern der Bedeutungs- und Verwendungsaspekt hinzugenommen werden. Demnach ist die Arbeit am Wortschatz eine Arbeit in unterschiedlichen Feldern. Um nicht eine Einschränkung des Wortschatzes für Lernende, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, vorzunehmen, sollte der sogenannte Rechtschreibgrundwort-

schatz genutzt werden, um eine intensive Auseinandersetzung mit diesem aus semantischer, syntagmatischer und paradigmatischer sowie konnotativer und kontrastiver Ebene zu gestalten (vgl. Merten 2011, S. 79ff). Im Hinblick auf das hier verwendete Verfahren bleibt also zu fragen: Müssen alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Wörter verwenden, um eine gute /angemessene Erzählung zu gestalten oder setzt man eher individuelle Wortschätze als Maßstab an. In diesem Fall stellt sich wieder die Frage nach der Objektivität der Auswertung. Bei einem vorgegebenen Wortschatz ist es für die Lehrkraft auf den ersten Blick einfacher die Erzählung einzuschätzen, da lediglich entschieden werden muss, ob die Wörter vorhanden sind oder nicht. Allerdings kann dies auch zu einer Fehleinschätzung führen, da die Schülerin bzw. der Schüler bei der Produktion evtl. nicht die vorgegebenen Wörter verwendet, dafür aber andere Wörter herangezogen hat und die Erzählung inhaltlich trotzdem angemessen ist. Die Lehrperson kommt aber zu dem Schluss, dass die Erzählung nicht gut gelungen ist, weil ihr Blick für die individuelle Leistung durch die vorgegebene Wortliste, die eine vermeintliche Objektivität suggeriert „verbaut“ ist. Natürlich ist eine offenere Auswertung ohne Vorgaben auch schwierig, da die Lehrperson evtl. nicht einschätzen kann, welche Wörter als angemessen für eine gelungene Erzählung einzuschätzen sind. Auch fällt es einigen Lehrkräften vielleicht schwer die individuellen Leistungen einer Schülerin bzw. eines Schülers einzuschätzen. Es ist somit in mehrerlei Hinsicht schwierig zu entscheiden, beim Gebrauch welcher Wörter man von einer angemessenen Erzählung spricht und wann nicht. Bleibt zu überlegen, wie bei der Auswertung der Wortschatz für den Bereich Sprechen überprüft wird. Möglich wäre die ursprüngliche Liste beizubehalten und evtl. zu ergänzen oder bestimmte Wörter zu streichen und andere aufzunehmen. Auch könnte die Wortliste nur als erste Orientierung dienen und die Lehrperson individuell entscheiden, wie der Stand einzuschätzen ist. Dies erfordert allerdings ein gewisses Maß an Fachwissen von der Lehrkraft. Dazu müsste in den Handreichungen wesentlich mehr theoretisches Fachwissen in den Bereichen DaZ und Wortschatzarbeit sowie individuelle Förderung dargestellt werden, damit auch unerfahrene Lehrpersonen mit dieser Form der Auswertung umgehen können. Dies erschien für die Veröffentlichung zu umfangreich, zumal auch bei den anderen Verfahren an einigen Stellen Ergänzungen in den Handreichungen vorgenommen werden müssten. Sinnvoller erscheint eine Fortbildungsreihe, in der diese Aspekte aufgegriffen werden.

9.2.4 Verfahren zum schriftlichen Erzählen

Beim Verfahren zum schriftlichen Erzählen wurden die Hinweise zu den Analysebogen von den durchführenden bzw. auswertenden Personen unterschiedlich eingeschätzt. Es finden sich Einschätzungen, die von *verständlich und hilfreich* bis hin zu *nicht gut strukturiert* und *zu umständlich* reichen. Aus diesem Grund wurden die Handreichungen an einigen Stellen neu strukturiert und ergänzende Hinweise oder Ausführungen hinzugenommen.

Ergänzung des Verfahrens: Schreibgespräch

Zum Zeitpunkt der Erprobungsstudie bestand das Verfahren zum Bereich Schreiben lediglich aus den Schreibenlässen und den Analysebogen sowie den dazugehörigen Hinweisen. Da wie in Kapitel 5.2.1 dieser Arbeit dargestellt im Zuge der Fokussierung auf den Schreibprozess nicht mehr alleine das fertige Produkt als Zeuge für Schreibkompetenz angesehen wird, sondern auch die Prozesse, welche während des Schreibens ablaufen in den Fokus rücken, wurde das Verfahren um ein Schreibgespräch ergänzt. Um die Leistungen, die eine Schülerin bzw. ein Schüler in seinem eigenen Text erbringt, besser einschätzen zu können, ist es wichtig zu erfahren, welche Vorstellungen die/der Jugendliche von einem guten bzw. gelungenen Text hat und ob sie/er Strategien zur Gestaltung einer gelungenen Erzählung kennt. Diese können anhand des fertigen Produktes nicht bzw. nur eingeschränkt erkannt werden. Sollten die Vorstellungen und Strategien bereits angemessen ausgebildet sein, dann kann dies eine Ressource für eine sich anschließende Förderung darstellen. Sind diese aber noch nicht angemessen vorhanden, kann hier eine Förderung ansetzen (vgl. Schäfer 2015, S. 131f). Aus diesem Grund wurde für das Verfahren zum Schreiben ein zweiter Teil in Form eines Schreibgesprächs konzipiert. Dazu wurde ein Schülertext, der zu einem der Schreibimpulse verfasst wurde, leicht bearbeitet. Dies geschah, damit für das Gespräch über diesen Text genügend Merkmale vorhanden sind, die diskussionswürdig sind. Diesen Text bekommt eine Schülerin bzw. ein Schüler in einem Einzelgespräch, mit der Aufforderung sich darüber zu äußern, was sie/er an diesem Text als gelungen bzw. nicht gelungen und überarbeitungswürdig ansieht, vorgelegt. Im Anschluss daran sollen Tipps formuliert werden, wie der Schülertext über-

arbeitet werden könnte. Für die Auswertung dieses Gesprächs steht ein Beobachtungsbogen zu Verfügung, in den die Äußerungen der Schülerin/des Schülers aber auch Hinweise durch die Lehrkraft eingetragen werden können. Die Ergebnisse aus Kapitel 8 der vorliegenden Arbeit ergeben, dass die an der Durchführung beteiligten Lehrkräfte am Ende der Auswertung eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus den umfangreichen Beobachtungsbogen als sinnvoll erachten. Das Verfahren enthält nun auch einen Bogen, in den abschließend die Ergebnisse aus den Analysen zur eigenen Textproduktion sowie die aus dem Schreibgespräch eingetragen werden können, um zu einer zusammenfassenden Einschätzung der Schreibkompetenz zu gelangen. Dabei stehen die Fragestellungen aus dem Schreibgespräch im Vordergrund. In den Hinweisen ist beschrieben, dass im Schreibgespräch besonders die Merkmale angesprochen werden sollten, die bei der Analyse des eigenen Textes zum Schreiben Anlass als schwierig angesehen wurden (vgl. Schäfer 2015, S. 133). Gerade für Lehrkräfte, die noch nicht sehr viele Erfahrungen bei der Auswertung mit Schreibgesprächen haben, könnte es schwierig werden diesen Vergleich (Anwendung der Aspekte im eigenen Text und im fremden Text) hinzubekommen. Hier könnte es evtl. sinnvoll sein im Bogen eine konkretere Möglichkeit für die Eintragung der Ergebnisse aus dem Text zum Schreibimpuls vorzusehen. Dazu müsste eine Spalte ergänzt werden. Dies führt allerdings dazu, dass die anderen Spalten (Ergebnisse der Analyse und Förder-vorschläge) geschrumpft werden müssten. Eine weitere Möglichkeit wäre auch den Bogen vom Beginn zur Global-Einschätzung des Textes zu ergänzen und dort am Ende eine Zusammenfassung der Ergebnisse aus der Analyse des eigenen Textes vorzusehen. In diesem Fall müssten für den Vergleich zwei Bogen herangezogen werden. Schwierig wäre die Einführung eines weiteren Bogens, da es ohnehin für die gesamte Analyse bereits einige Bogen notwendig sind.

Bildimpulse

Die Bildimpulse bestanden in der Erprobungsstudie aus drei Zeichnungen und zwei Fotografien. Diese wurden so ausgewählt, dass sie vorrangig Fantasieerzählungen anregen sollen. Auf den Abbildungen ist jeweils eine konkrete Situation zu sehen, die immer Raum für eigene Ideen lässt. Die Situation ist nicht endgültig, sondern immer so dargestellt, dass es verschiedene Möglichkeiten gibt, wie diese

Situation weitergeht, endet oder gedeutet werden kann. Für die Veröffentlichung wurden alle Impulse nach der Idee des Autors des Verfahrens als Zeichnungen neu gestaltet. Somit zeigen die in der veröffentlichten Version enthaltenen Impulse ähnliche Inhalte wie die in der Erprobungsstudie, es sind aber keine realen Abbildungen bzw. Fotografien dabei.

9.3 Zusammenstellung der Verfahrensteile zu einem Werkzeug

Nach Abschluss der Erprobungsstudie und somit der Auswertung der Evaluation, war es notwendig eine einheitliche Form für die Veröffentlichung zu finden. Zwar wurde bereits während der Evaluation bei den vorgenommenen Modifizierungen darauf geachtet, dass diese, da wo es möglich war, d.h. meist bei den Handreichungen und Hinweisen sowie dem Vorgehen bei der Auswertung, möglichst einheitlich ausfallen. Für die Version, die in der alltäglichen Praxis zum Einsatz kommt, mussten trotzdem noch einige Aspekte überdacht werden. Auch wurden Dinge, die während der Erprobungsstudie und der Evaluation noch angedacht waren im veröffentlichten *Praxismaterial Förderdiagnostik – Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*⁷⁵ nicht so umgesetzt. Im Folgenden wird zunächst der Aufbau des Werkzeugs beschrieben, daran schließen einige Hinweise zur Arbeit mit diesem an. Dabei werden die Aspekte, welche in den Kapiteln zuvor noch als angedacht dokumentiert wurden, schlussendlich aber nicht so enthalten sind, genannt.

9.3.1 Aufbau und Konzeption des Werkzeugs

Das Gesamtverfahren wurde im Gegensatz zu den in Kapitel 6 dargestellten Ausführungen nicht wie geplant als Werkzeugkoffer mit verschiedenen Einzelheften und herausnehmbaren Materialien veröffentlicht, sondern als einbändiges Handbuch mit dem Titel „*Praxismaterial Förderdiagnostik*“.

Zunächst findet sich eine Einführung in das Gesamtverfahren. In dieser wird die Zielsetzung des Verfahrens dargestellt. Außerdem wird der Prozess der Entwick-

⁷⁵ Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2015): *Praxismaterial Förderdiagnostik – Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I*. Stuttgart. Fillibach bei Klett.

lung und Evaluation kurz beschrieben. Somit wird versucht dem Gütekriterium qualitativer Forschung der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Steinke 2007) bzw. der Verfahrensdokumentation (vgl. Mayring 1999) nachzukommen (vgl. Kapitel 3.4.5 der vorliegenden Arbeit). Um das Material für die Nutzerin bzw. den Nutzer so übersichtlich und transparent (Bezug zum Nebengütekriterium Transparenz (vgl. Kapitel 3.4.4)) wie möglich zu gestalten, erfolgt eine übersichtliche Darstellung der enthaltenen Werkzeuge. Hier finden sich zu jedem eine kurze Beschreibung sowie die Zielsetzung. Jedes Werkzeug wird im Hinblick auf die Durchführung und Auswertung eingestuft und es werden Richtwerte zum zeitlichen Aufwand dieser genannt. Um für die Lehrkräfte eine bessere Übersicht zu gewährleisten, wurde jedem Werkzeug ein Symbol zugeordnet, welches durchgängig im Handbuch zu finden ist. Für jedes Werkzeug wird in wenigen Sätzen dargestellt zu welchem Zweck es einsetzbar ist. In den Hinweisen zur Arbeit mit dem Werkzeugkoffer, dieser Begriff aus der ursprünglichen Planung ist erhalten geblieben, auch wenn kein Koffer oder Kasten im eigentlichen Sinn entstanden ist, wird der Aufbau der einzelnen Kapitel kurz dargestellt. Zu jedem Werkzeug gibt es ein eigenes Kapitel, in dem zunächst das Werkzeug kurz beschrieben und der Untersuchungsgegenstand mit Blick auf seine Relevanz im Zweitspracherwerb und des schulischen Lernens erläutert wird. An dieser Stelle wurden die Vorversionen der jeweiligen Handreichung, da wo möglich zum Teil noch einmal stark gestrafft. Dies war notwendig, damit das Gesamtpaket nicht zu umfangreich wurde. Dabei wurde Wert darauf gelegt, dass wichtige Aspekte, die für die Lehrkraft als Hintergrundwissen notwendig sind, nicht wegfielen. Allerdings blieben einige Punkte, die während der Evaluation als wichtig angesehen wurden, außen vor. Dies geschah, da für die Darstellung dieser Aspekte wie bspw. die Wichtigkeit der Anschlusskommunikation oder die Arbeit am individuellen Wortschatz wesentlich mehr Hintergrundwissen erforderlich ist, dies müsste ausführlich dargestellt werden. Es steht aber im Widerspruch auf der einen Seite die Handreichungen zu kürzen und auf der anderen wesentlich mehr theoretischen Input hineinzupacken. Von Seiten der Nutzerinnen und Nutzer sind außerdem individuelle Voraussetzungen in Bezug auf Vorwissen und Erfahrungen zu erwarten, so dass es schwierig war zu entscheiden, welche Aspekte angesprochen werden und welche nicht. An die Beschreibung der Durchführung und Auswertung schließen sich grundlegende Überlegungen zur Förderung im jeweiligen Arbeitsbereich an. Diese dienen als Grundlage für eine

individuelle Förderung. Sie konnten aber nur allgemein gehalten werden, da die Bandbreite der individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler so groß ist, dass eine passgenaue konkrete Förderung nur unter Einbezug aller möglichen Einflussfaktoren und unter Berücksichtigung der Ressourcen möglich ist. Ursprünglich war ein Folgeprojekt angedacht, welches zum Ziel haben sollte eine Fortbildungsreihe zu entwickeln, die in das Arbeiten mit den einzelnen Werkzeugen einführt und den Lehrkräften Unterstützung bei der Entscheidung und Planung von Fördermöglichkeiten anbietet. In diesem Rahmen wäre es möglich gewesen, weiteres und spezifischeres Fachwissen zu vermitteln. So hätten die Inhalte, von denen aufgrund der Evaluation bekannt war, dass sie ausgebaut bzw. hinzugenommen werden müssen, aufgegriffen werden können. Für dieses Folgeprojekt wurde leider keine Finanzierungsmöglichkeit gefunden, so dass es nicht zu Stande kam. An das Ende jeden Kapitels sind eine komprimierte Durchführungsanleitung sowie das Schülermaterial und die Auswertungsbogen gestellt. Im Sinne der Übersichtlichkeit und Transparenz wird in den Kapiteln auch mit Symbolen gearbeitet. So werden konkrete Hinweise zur Umsetzung im Unterricht mit einer Lupe (🔍), Hinweise zur Einschätzung von Untersuchungsergebnissen mit einem Ausrufezeichen (!) und weiterführende Literaturtipps mit einem aufgeschlagenen Buch (📖) am rechten Seitenrand gekennzeichnet. Das ermöglicht den Lehrkräften ein schnelles und leichtes Auffinden relevanter Informationen bei der Einarbeitung sowie der Auswertung und Interpretation der Ergebnisse. Das Handbuch endet mit einem Kapitel zur Förderplanarbeit, in dem zunächst einige Hinweise auf die Arbeit mit diesem gegeben werden und anschließend ein mögliches Förderplanformular zu finden ist. Da das Gesamtwerkzeug wie in Kapitel 6.4 dargestellt den förderdiagnostischen Ansatz verfolgt, bei dem es darum geht ein differenziertes Bild des Sprachstandes einer Lernenden bzw. eines Lernenden darzustellen, bei dem individuelle Ressourcen und Schwächen mitbedacht werden sollen, enthält dieses am Ende einen Bogen, in den für jede Schülerin bzw. jeden Schüler übersichtlich die wichtigsten Ergebnisse zu allen Bereichen im Hinblick auf die dargestellten Fragestellungen nach Dehn und Hüttis-Graf: „*Was kann das Kind schon?; Was muss es noch lernen?; Was kann es als Nächstes lernen?*“ (Dehn/Hüttis-Graf 2006, S. 18) eingetragen werden können.

9.3.2 Hinweise zur Arbeit mit dem Werkzeug

Generell lässt sich festhalten, dass das Gesamtverfahren im Sinne des für die qualitative Forschung geltenden Kriteriums der Testfairness, wie sie in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit erläutert wurde, nicht bzw. nur eingeschränkt geeignet ist für Jugendliche, die ohne Deutschkenntnisse in die Schule kommen. Für diese Schülergruppe müssen andere Verfahren gefunden werden. Meist stehen in diesen Fällen zunächst andere Ziele wie bspw. die Teilhabe an der alltäglichen Kommunikation und Bewältigung des (Schul-)Alltags im Vordergrund. Dazu sollten den Jugendlichen konkrete sprachliche Mittel zu Verfügung gestellt werden. Das konzipierte Gesamtverfahren kann Anwendung finden, wenn die Schülerinnen und Schüler bereits über einige Kenntnisse in der deutschen Sprache verfügen. Sie sollten zumindest, wenn auch eingeschränkt, in der Lage sein zu den Bildimpulsen (sowohl im mündlichen als auch im schriftlichen Bereich) Stichworte oder kurze Sätze zu äußern. Der Bogen zur Sprachbiographie und den Einflussfaktoren sowie evtl. der C-Test können bereits vorher zum Einsatz kommen.

Das Verfahren ist so angelegt, dass zwar empfohlen wird alle Werkzeuge mit einer Schülerin bzw. einem Schüler durchzuführen. Dabei ist es nicht zwingend notwendig, diese in einer bestimmten Reihenfolge zu bearbeiten, sie können unabhängig voneinander zum Einsatz kommen. Die Entscheidung dazu wird von der jeweiligen Lehrkraft getroffen. Empfohlen wird, dass der biographische Bogen auf jeden Fall zum Einsatz kommt, um die Ergebnisse aus den anderen Analysen einordnen und interpretieren zu können. Auch der Einsatz des Screenings (C-Test) ist empfohlen, mit diesem können die Schülerinnen und Schüler erfasst werden, bei denen eine genauere Betrachtung in den einzelnen Bereichen sinnvoll erscheint.

Die Werkzeuge an sich sind so aufgebaut, dass es zunächst möglich ist, bei jedem eine grobe Einschätzung der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen zu erhalten. Dazu gibt es verschiedene Analysebögen. Beim Lese- und Hörverstehen findet eine Auswertung zunächst nur quantitativ über die Punktevergabe statt. Darüber hinaus enthält das Verfahren zum Leseverstehen noch Material zur Steckbriefaufgabe. Bei beiden Verfahren (Leseverstehen und Hörverstehen) ist eine individuelle Auswertung nur möglich, wenn die einzelnen Aufgaben im Hinblick auf ihre zur Bearbeitung notwendigen Kompetenzen betrachtet werden. Dazu

müssen sich an die eigentliche Bearbeitung und Auswertung individuelle Einzelgespräche mit der jeweiligen Schülerin und dem jeweiligen Schüler anschließen. Bei beiden Verfahren gibt es Richtwerte und mögliche Interpretationen, die der Lehrkraft Hinweise darauf geben, wo die Förderung ansetzen kann. Außerdem sind für einzelne Schwerpunkte Fördermöglichkeiten formuliert. Hier muss unter Einbezug des biographischen Bogens entschieden werden, was Sinn macht. Beim Sprechen kann zunächst nur der Bogen zum Gespräch bzw. zur Erzählung zum Einsatz kommen, bevor die weiteren Analysen zur Grammatik und zum Wortschatz ausgewertet werden. Beim schriftlichen Erzählen ist zunächst eine globale Einschätzung des Textes möglich. Daran können verschiedene Analysen anschließen. Auch hier bleibt der Lehrperson überlassen, welche davon zum Einsatz kommen sollen. Bei diesen beiden Verfahren folgen im Anschluss zu einzelnen Schwerpunkten ebenfalls konkrete Hinweise auf eine mögliche Förderung, bei denen unter Einbezug des biographischen Bogens sowie evtl. der Ergebnisse aus den beiden anderen Verfahren entschieden werden muss, welche davon sinnvoll sind.

Abschließend ist es möglich die Ergebnisse, welche sich aus den Beobachtungen der einzelnen Bereiche ergeben, in einem Förderplan für jede Schülerin und jeden Schüler individuell einzutragen. Dieser dient als Grundlage für die weitere Planung des Unterrichts.

10 Fazit und Ausblick

Die vorliegende Arbeit hat zur Zielsetzung, ein Verfahren zu konzipieren bzw. zusammenzustellen und zu evaluieren, welches es Lehrkräften ermöglicht, eine detaillierte Übersicht des Sprachstandes einer Schülerin bzw. eines Schülers zu erhalten. Da möglichst viele Teilbereiche erfasst werden sollten, war es notwendig für diese einzelne Verfahrensteile zu entwickeln. Diese wurden auf ihre Passgenauigkeit für die Zielgruppe, Schülerinnen und Schüler der Klassen 5-6 und Lehrkräfte, die diese Verfahren durchführen und auswerten, untersucht.

Dazu waren zunächst einige Begriffe zu klären, um die Heterogenität von Definitionen, der Vorgehensweisen und Maßnahmen sowie die der Schülerschaft in der Sekundarstufe I aufzuzeigen. Der Verlauf des Zweitspracherwerbs wurde genauer angeschaut. Dieser unterliegt zahlreichen Einflussfaktoren, inwieweit der ein oder andere Faktor bei einer Jugendlichen oder einem Jugendlichen Einfluss genommen hat, kann individuell unterschiedlich sein.

Im Bereich der Diagnose gibt es verschiedene Zielsetzungen und Methoden, diese galt es aufzuzeigen und zu überlegen, welche sich für das zu konzipierende Gesamtverfahren anbieten. Die erhältlichen Verfahren beziehen sich meist auf eine Bezugsnorm, die lediglich einsprachige Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und überprüfen meist nur einzelne Teilbereiche des Sprachstandes. Aufgrund der sehr heterogenen Erwerbsverläufe und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler, die Deutsch als Zweitsprache erwerben, sowie der Komplexität dessen, was den Sprachstand ausmacht, schien es sinnvoll ein Verfahren zu entwickeln, das kriterienorientiert vorgeht und informelle Aussagen über den Sprachstand einer einzelnen Schülerin bzw. eines einzelnen Schülers zulässt. Ein Blick in die Praxis hat gezeigt, dass Lehrkräfte sich ein Verfahren wünschen, das möglichst detailliert den Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers beschreibt. Dabei erachten sie die Bereiche des Wortschatzes, des Lesens und des Sprechens als wichtig. Eine statistische Absicherung ist für sie nicht zwingend relevant, jedoch erwarten sie, dass das Verfahren ihnen Interpretationshilfen für die Auswertung sowie konkrete Hinweise auf eine Förderung bietet.

Im Hinblick auf diese Anforderungen wurden einzelne Verfahrensteile für die Bereiche Leseverstehen, Hörverstehen, mündliches Erzählen und schriftliches Er-

zählen entwickelt, in welche die Bereiche der Grammatik und des Wortschatzes integriert sind. Dabei verfolgen diese einen förderdiagnostischen Ansatz.

Für die Erprobungsstudie wurden im Hinblick auf qualitative und quantitative Gütekriterien sowie Nebengütekriterien Fragestellungen entwickelt, die überprüfen sollten, ob die Verfahrensteile für den Einsatz im Schulalltag sowohl aus der Perspektive der Lehrkräfte als auch der Schülerinnen und Schüler geeignet sind. Dabei standen die Kriterien der Nützlichkeit, Zumutbarkeit, der Handhabbarkeit, der Transparenz sowie der Ökonomie im Vordergrund.

Es stellte sich heraus, dass für eine detaillierte Erfassung der Kompetenzen in den einzelnen Bereichen eine umfangreiche Auswertung notwendig ist. Dabei ist es von höchster Bedeutung, dass die Lehrkräfte über ein gewisses Maß an Fachwissen und Erfahrungen sowohl im Bereich des Sprachstandes (Arbeitsbereiche des Faches Deutsch), der Diagnose und dem Umgang mit individuellen Voraussetzungen verfügen, um bestimmte Ergebnisse einordnen und interpretieren zu können. Somit konnten die Hypothesen, welche für die Reflexion der Lehrkräfte aufgestellt wurden, bestätigt werden. Die Handreichungen wurden überarbeitet, in dem an einigen Stellen Ergänzungen bzw. konkretere Darstellungen von fachlichen Aspekten und auch Auswertungshinweisen vorgenommen wurden. Außerdem wurde versucht, diese soweit als möglich in ihrer Struktur einheitlich zu gestalten.

Die Schülermaterialien konnten im Großen und Ganzen gut von den Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. An einigen Stellen stellten sich die Aufgabenformate als problematisch heraus, so dass Modifizierungen vorgenommen wurden, die zum einen die Aufgabenstellungen bzw. Antwortmöglichkeiten und zum anderen auch den Wegfall von Aufgabenformaten betreffen.

Letztlich ist ein Werkzeug entstanden, das - so zeigen die bisherigen Rückmeldungen aus der Praxis - gut für den Einsatz im Unterricht geeignet ist. Es berücksichtigt die fachlichen Aspekte, die aktuelle fachdidaktische Diskussion sowie die Bedürfnisse der Lehrkräfte. Ebenso ist es mit dem Gesamtverfahren möglich, den Sprachstand einer Schülerin bzw. eines Schülers in den Bereichen des mündlichen und schriftlichen Erzählens, des Leseverstehens und des Hörverstehens darzustellen.

Nichtsdestotrotz bleiben an einigen Stellen Fragen bzw. weitere Möglichkeiten der Modifizierung offen, die angesichts der Kluft zwischen Theorie und Praxis bzw. fachlichem Hintergrund und Handhabbarkeit im Alltag noch nicht vorgenommen, sondern nur angedacht wurden. Es bleibt weiter zu überlegen, ob für die Verfahren im Lese- und Hörverstehen jeweils eine differenzierte Form konzipiert werden sollte. Diese könnten in zwei Richtungen gehen. Zum einen könnte bspw. das Verfahren zum Hörverstehen einmal vom Schwierigkeitsniveau der Aufgabenstellungen angehoben werden, da gerade für Schülerinnen und Schüler, die über gute sprachliche Kompetenzen verfügen, das bestehende Verfahren zu „einfach“ ist. Somit würden zwei differenzierte Formen für den gleichen Hörtext vorliegen. Zum anderen könnte eine Version entwickelt werden, die aus einem komplett anderen Hörtext und dazugehörigen Aufgabenformaten besteht, um für Jugendliche geeignet zu sein, die ganz geringe Kenntnisse in der deutschen Sprache haben. Ebenso könnte für das Verfahren zum Leseverstehen eine differenzierte Form im Hinblick auf Lesetext und Aufgaben entwickelt werden. Damit würde das Gesamtverfahren in einer komplett differenzierten Form vorliegen und könnte auch bei Schülerinnen und Schülern Anwendung finden, die mit ganz geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache in die Schule kommen. Die Anwendung des im Moment bestehenden Gesamtverfahrens wäre aufgrund des Kriteriums der Testfairness nicht sinnvoll.

Weiterhin sollte über eine Fortbildungsreihe nachgedacht werden, die auf der einen Seite den Lehrkräften Unterstützung bei der Durchführung und Auswertung sowie dem Umgang mit den Ergebnissen und der darauf aufbauenden Förderung bietet. Auf der anderen Seite differenziertes Fachwissen in den Bereichen Zweitspracherwerb und dessen Einflussfaktoren, Diagnose, individuelles Arbeiten und Fördern sowie Leistungseinschätzung zur Verfügung stellt. Ebenso könnte dieses Fortbildungskonzept dazu genutzt werden, die Lehrkräfte dabei zu unterstützen individuelle Fördermaßnahmen, die an den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler ansetzen, zu entwickeln.

11 Quellenangaben

- Ahrenholz, Bernt (2008a): Erstsprache-Zweitsprache-Fremdsprache. In Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 3-16.
- Ahrenholz, Bernt (2008b): Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 64-80.
- Ahrenholz, Bernt (2008c): Mündliche Produktionen. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 173- 188.
- Aitchinson, Jean (1997): Wörter im Kopf – Eine Einführung in das mentale Lexikon. Aus dem Englischen von Martine Wiese. Tübingen. Niemeyer Verlag.
- Andresen, Helga (2013): Zur Problematik von Stufenmodellen der erzählentwicklung in Spracherwerbsforschung und Sprachdidaktik. In: Becker, Tabea; Wieler, Petra (Hrsg.): Erzählforschung und Erzähldidaktik heute. Entwicklungslinien-Konzepte- Perspektiven. Tübingen. Stauffenburg. S. 19- 38.
- Andresen; Helga; Funke, Reinhold (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und sprachlicher Bewusstheit. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn, München, Wien, Zürich. Schöningh. S. 438 - 451.
- Apeltauer, Ernst (2001a): Bilingualismus - Mehrsprachigkeit. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1). Berlin, New York. De Gruyter, S. 628- 638.
- Apeltauer, Ernst (2001b): Zweitspracherwerb als Lerneraktivität I: Lernalter – Lernprozesse - Lernprobleme. In: Helbig, Gerhard;

- Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1). Berlin, New York. De Gruyter, S. 677- 684.
- Apeltauer, Ernst (2008): Wortschatzentwicklung und Wortschatzarbeit. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.) (2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 239- 252.
 - Artelt, Cordula u. A. (2007): Förderung von Lesekompetenz – Expertise. Bildungsforschung Bd. 17. Bonn und Berlin . BMBF.
 - Artelt, Cordula; Stanat, Petra ; Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse. In: Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich. S. 69- 137.
 - Artelt, Cordula; Stanat, Petra, Schneider, Wolfgang; Schiefele, Ulrich, Lehmann, Rainer (2004): Die PISA-Studie zur Lesekompetenz: Überblick und weiterführende Analysen. In: Schiefele, Ulrich, Artelt, Cordula, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 139- 168.
 - Aschenbrenner, Karl-Heinz/Junk-Deppenmeier, Alexandra/Schäfer, Joachim (2009): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Schwierigkeiten bei der Textproduktion durch Lese- und Schreibberatung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg i.Br: Fillibach, S. 235 – 254.
 - Augst, Gerhard (2010): Zur Ontogenese der Erzählkompetenz in der Primar- und Sekundarstufe. In: Pohl, Torsten; Steinhoff, Torsten (Hrsg.): Textformen als Lernformen. KöBeS - Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik 7. S.63-95.

- Augst, Gerhard; Disselhoff, Katrin; Henrich, Alexandra; Pohl, Torsten; Völzing, Paul-Ludwig (2007): Text-Sorten-Kompetenz. Eine echte Longitudinalstudie zur Entwicklung der Textkompetenz im Grundschulalter. Frankfurt a.M.. Peter Lang.
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und die Durchführung der Studie. In: Deutsches Pisa Konsortium (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen. Leske + Budrich. S. 15-68.
- Baur, Rupprecht S.; Meder, Gregor (1994): C-Test zur Ermittlung der globalen Sprachfähigkeit im Deutschen und in der Muttersprache bei ausländischen Schülern in der Bundesrepublik. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd. 2. S. 151-178.
- Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie (2007): Screening-Diagnose-Förderung: Der C-Test im Bereich DaZ. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.. Fillibach, S. 95-110.
- Baur, Rupprecht S.; Spettmann, Melanie (2008): Sprachstandsmessung und Sprachförderung mit dem C-Test. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider Verlag. Hohengehren. S. 430- 441.
- Becker, Tabea (2011)³: Kinder lernen erzählen. Zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten von Kindern unter der Berücksichtigung der Erzählform. 3. korrigierte Auflage. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Becker-Mrotzek (2009): Mündliche Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Verlag. Hohengehren. S. 66-83.

- Becker-Mrotzek, Michael; Böttcher, Ingrid (2009): Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. 4. Auflage. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Belke, Gerlind (2003^{3a}): Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. Sprachspiele, Spracherwerb, Sprachvermittlung. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Belke, Gerlind (2003b): Methoden des Sprachunterrichts in multilingualen Lerngruppen. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmu; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd.2. Paderborn, UTB-Schöningh. S. 840 - 853.
- Belke, Gerlind (2012): Mehr Sprache(n) für alle. Sprachunterricht in einer vielsprachigen Gesellschaft. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Bergmann, Katja (2000): Hör-Gänge. Konzeption einer Hörerziehung für den Deutschunterricht. Oberhausen. Athena- Verlag.
- Blaschitz, Verena (2012): Überschriften in narrativen Texten von zehnjährigen mit Deutsch als Zweitsprache. In: Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 189- 213.
- Boettcher, Wolfgang, Sitta, Horst (1978): Der andere Grammatikunterricht. München, Wien, Baltimore. Urban & Schwarzenberg.
- Böttle, Yesim; Jeuk, Stefan (2010)². Türkisch. In: Colombo-Scheffold, Simona; Fenn, Peter; Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hrsg.): Ausländisch für Deutsche. Sprachen der Kinder –Sprachen im Klassenzimmer. Freiburg i.Br.. Fillibach. S. 239- 249.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder (1991): Kindliches Erzählen als Realisierung eines narrativen Schemas. In: Ewers, Hans- Heino, (1991): Kindliches Erzählen – Erzählen für Kinder. Weinheim und Basel. Beltz Verlag. S. 13- 42.
- Boueke, Dietrich; Schüle, Frieder; Büscher, Hartmut; Terhorst, Evamarie; Wolf, Dagmar (1995): Wie Kinder erzählen. Untersuchun-

gen zur Erzähltheorie und zur Entwicklung narrativer Fähigkeiten. München. Wilhelm Fink Verlag.

- Bredel, Ursula (2007²): Sprachstandsmessung – eine verlassene Landschaft. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin und Bonn: BMBF, S. 77 - 119.
- Bredel, Ursula; Reich Hans H. (2009²): Literale Basisqualifikation I und II. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.) (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF. S. 95- 105.
- Brückner; Heidemarie; Hembacher-Sezer, Ruth; Hölscher, Petra; Hübel, Erich; Korbmacher-Schulz; Susanne; Martin, Barbara (2004): Neu in Deutschland. Sprachkenntnisse erfassen und Lernvoraussetzungen ermitteln. München, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung. Stuttgart, Ernst Klett Sprachen GmbH.
- Brüggemann, Anne; Bromme, Rainer (2006): Einleitung. In: Brüggemann, Anne; Bromme, Rainer (Hrsg.): Entwicklung und Bewertung von anwendungsorientierter Grundlagenforschung in der Psychologie. Rundgespräche und Kolloquien. Berlin. Akademie Verlag. S. 1-10.
- Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1993): Bildungsgesamtplan – Band I. Stuttgart. Klett.
- Bundschuh, (2005): Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 7.Auflage. München, Basel. Reinhardt UTB.
- Dahlhaus, Barbara (1994): Fertigkeit Hören. Fernstudienprojekt zur Fort- und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch als Fremdsprache. Teilbereich Deutsch als Fremdsprache. 5 . Nachdruck 2007. Berlin, München, Wien, Zürich, New York. Langenscheidt.

- de Saussure, F. (2000) : Grundfragen der allgemeinen Sprachwissenschaft. In: Hoffmann, Ludger (Hrsg.) : Sprachwissenschaft - Ein Reader. Berlin. De Gruyter. S. 32-57.
- Dehn, Mechthild; Hüttis-Graff, Petra (2006): Zeit für die Schrift II. Beobachtung und Diagnose. Schulanfangsbeobachtung. Lernbeobachtung Schreiben und Lesen. Lernhilfen. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- DiCamillo, Kate (2000): Winn-Dixie. München. Deutscher Taschenbuchverlag.
- Dirven, René (Hrsg.) (1977): Hörverstehen im Fremdsprachenunterricht. Kronberg. Scriptor-Verlag.
- Döll, Marion (2009): Beobachtung und Dokumentation von Kompetenz und Kompetenzzuwachs im Deutschen als Zweitsprache mit den Niveaubeschreibungen DaZ. In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans h.; Roth, Hans Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd. 5. S. 109- 114.
- Dudenredaktion (Hrsg.) (1991³): Der kleinen Duden Fremdwörterbuch. Mannheim, Wien, Zürich. Dudenverlag, S. 96.
- Dürrstein (2011): Der C-Test als Sprachstandserhebungsverfahren in der Sekundarstufe I. Ludwigsburg Pädagogische Hochschule. Unveröffentlichte Masterarbeit.
- Dürrstein, Birgit (2013): Entwicklung eines C-Tests als Screening. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 53- 71.
- Eckes, Thomas; Grotjahn, Rüdiger (2006): C-Test als Anker für TestDaF: Rasch-Analyse mit dem kontinuierlichen Rating-Skalenmodell. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg/ed.): Der C-Test: Empirie, Anwendungen. The C-Test: Theory, empirical research, Applications. Frankfurt a.M.. Peter Lang europäischer Verlag der Wissenschaften. S. 167-193.
- Ehlers, Swantje (2008): Lesekompetenz in der Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernd; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.)(2008): Deutsch als

Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S.215-227.

- Ehlers, Swantje (2010): Lesen(lernen) in der Zweitsprache. In: Lutjeharms, Madeline; Schmidt, Claudia (Hrsg.) : Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen. Narr Francke Attempto Verlag. S. 109-116.
- Ehlich, Konrad (1983): Alltägliches Erzählen. In: Sanders, Willy; Wegenast, Klaus (Hrsg.): Erzählen für Kinder- Erzählen von Gott. Stuttgart, Berlin, Köln, Mains. Verlag W. Kohlhammer. S. 128-150.
- Ehlich, Konrad (1998): Text und sprachliches Handeln. Die Entstehung von Texten aus dem Bedürfnis nach Überlieferung. In: Assman, Aleida; Hardmeier, Christof (Hrsg.) (1998)³: Schrift und Gedächtnis. Beiträge zur Archäologie der literarischen Kommunikation. München. Wilhelm Finken Verlag. S. 24- 44.
- Ehlich, Konrad (2007²): Sprachaneignung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund: Was man weiß, was man braucht, was man erwarten kann. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Bildungsforschung Bd.11. Berlin und Bonn: BMBF, S. 11 - 75.
- Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (2009): Sprachaneignung – Prozesse und Modelle. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.) (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF, S. 9-34.
- Eid, Michael; Schmidt, Katharine (2014): Testtheorie und Testkonstruktion. Göttingen, Bern,Wien, Paris u.a., Hogrefe Verlag GmbH & Co. KG.

- Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (2011): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung. Bad Heilbrunn. Klinkhardt.
- Eisenberg, Peter (2013)⁴: Grundriss der deutschen Grammatik. Bd.2: Der Satz. Stuttgart, Weimar. J.B. Metzler.
- Falk, Simone; Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (2009): Phonische Basisqualifikation. In Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.) (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF, S. 35-40.
- Fix, Martin (2000): Textrevision in der Schule. Prozessorientierte Schreibdidaktik zwischen Instruktion und Selbststeuerung. Empirische Untersuchung in achten Klassen. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Fix, Martin (2002): „Die Recht Schreibung ferbesern“ - Zur orthografischen Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch. In. Didaktik Deutsch 12/2002 S. 39.55.
- Fix, Martin (2008)²: Texte schreiben. Schreibprozesse im Deutschunterricht. Paderborn. UTB Schöningh.
- Flick (2011): Triangulation. Eine Einführung.3. aktualisierte Auflage. Wiesbaden. VS Verlag.
- Flick, Uwe (2007): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag. S. 309-318.
- Füssenich, Iris (2003): Schreibschwierigkeiten. In: Bredel, Ursula (u.a): Didaktik der deutschen Sprache. Bd.1. Paderborn, UTB- Schöningh. S. 261- 270.
- Gantefort, Christoph; Roth, Hans-Joachim (2008): Ein Sturz und seine Folgen. Zur Evaluation von Textkompetenz im narrativen Schreiben mit dem FörMig. Instrument 'Tulpenbeet'. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hrsg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskon-

- zepts. FörMig Edition Bd. 4. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann. S.29-50.
- Glinz, Hans (1962): Die innere Form des Deutschen. Eine neue Deutsche Grammatik. 3.Auflage. Bern und München. Francke Verlag.
 - Gornik, Hildegard (2003): Methoden des Grammatikunterrichts. IN: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 2.Paderborn, München, Wien, Zürich. Schöningh. S. 814- 829.
 - Grieshaber, Wilhelm (2006a): Sprachstandsdiagnose im kindlichen Zweitspracherwerb: Funktional-pragmatische Fundierung der Profilanalyse.
 - Grieshaber, Wilhelm (2006b): Schreiben mit ausländischen Kindern. In: Berning, Johannes; Kessler, Nicola; Koch, Helmut (Hrsg.): Schreiben im Kontext von Schule, Universität, Beruf und Lebensalltag. Berlin. LIT. S. 306- 333.
 - Grieshaber, Wilhelm (2008a): Zu den Bedingungen der Förderung in Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Zweitspracherwerb- Diagnosen, Verläufe, Voraussetzungen. Freiburg i.Br.: Fillibach, S. 21-227.
 - Grieshaber, Wilhelm (2008b): Schreiben in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 228-238.
 - Grieshaber, Wilhelm (2009): L2 - Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ -Erwerb und Sprachförderung. Freiburg im Breisgau. Fillibach. S. 115- 135.
 - Grieshaber, Wilhelm (2010a): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Einen Einführung. Duisburg. Universitätsverlag Rhein-Ruhr.

- Gießhaber, Wilhelm (2010b): Linguistische Grundlagen und Lernermerkmale bei der Profilanalyse: In: Rost-Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Beiträge aus dem 5. Workshop *Kinder mit Migrationshintergrund*. Freiburg i.Br.. Fillibach. S. 17- 31.
- Grotjahn, Rüdiger (1992a): Der C-Test im Französischen. Quantitative Analysen. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd.1. Bochum. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer. S. 205-255.
- Grotjahn, Rüdiger (2000): Kognitive Determinanten der Schwierigkeiten von fremdsprachlichen Lese- und Hörverstehendaufgaben. Zur Prognose der Aufgabenschwierigkeiten von Sprachtests. IN: Riemer, Claudia: Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson zum 60. Geburtstag. Tübingen. Günther Narr Verlag. S. 338-353.
- Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.)(1992): Der C-Test. Einleitende Bemerkungen. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd.1. Bochum. Universitätsverlag Dr.N. Brockmeyer. S. 1-18.
- Grzesik, Jürgen (2003): Was testet der PISA-Test des Lesens? In: Abraham, Ulf; Bremerich-Vos, Albert; Frederking, Volker; Wieler, Petra (Hrsg.): Deutschdidaktik und Deutschunterricht nach PISA. Freiburg i.Br.. Fillbach. S. 135-164.
- Guckelsberger (2008):Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung -Forschungsgrundlagen-. Bildungsforschung Bd. 29/II. Berlin, Bonn. BMBF. S. 103-133.
- Guckelsberger, Susanne; Reich Hans H. (2009): Diskursive Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.) (2009)²: Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF, S.83-93.

- Gülich, Elisabeth; Hausendorf, Heiko (2000): Vertextungsmuster Narration. In: Brinker, Klaus et al (Hrsg.): Text und Gesprächslinguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. Berlin. New York. De Gruyeter. S. 369-385.
- Günther, Herbert (2008): Sprache hören- Sprache verstehen. Sprachentwicklung und auditive Wahrnehmung. Weinheim, Basel. Beltz Verlag.
- Helmke, Andreas (2007): Unterrichtsqualität - erfassen- bewerten- verbessern. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Helmke, Andreas (2015): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalisierung – Diagnose, Evaluation, Verbesserung des Unterrichts. 5. Auflage. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. S. 119-141.
- Henrici, Gert (2001): Zweitsprachenerwerb als Interaktion I: Interaktiv- kommunikative Variablen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1).Berlin, New York. De Gryter, S. 732-742.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (2003) : Zweitsprachenerwerbsforschung. In Bausch, Karl- Heinz; Christ, Herbert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Basel, Francke (UTB), S. 38-43.
- Henrici, Gert; Riemer, Claudia (2001): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache. Bd.1. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Heringer, Hans Jürgen (2013): Deutsche Grammatik. Ein Arbeitsbuch für Studierende und Lehrende. Paderborn. Fink.
- Hesse, Ingrid; Latzko, Brigitte (2011²): Diagnostik für Lehrkräfte. Opladen, Famington Hills: Barbara Budrich Verlag.
- Hiller, Florian (2010): Sachtexte erschließen. Eine empirische Studie zur Förderung der Lesekompetenz. Freiburg im Breisgau. Fillibach.

- Hiller, Florian (2013): Konzeption eines Verfahrens im Bereich des Leseverstehens. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 127-145.
- Hiller, Florian (2015): Werkzeug 4: Leseverstehen. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 51-78.
- Horstkemper, Marianne (2006): Fördern heißt diagnostizieren. In: Friedrich Jahresheft 2006: Diagnostizieren und Fördern. Seelze: Friedrich Verlag, S. 4-7.
- Ingenkamp, Karlheinz; Lissmann, Urban (2008): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel, Beltz Verlag.
- Jäger, Reinhold S. (2000): Von der Beobachtung zur Notengebung- Ein Lehrbuch. Diagnostik und Benotung in der Aus-, Fort- und Weiterbildung. Mit einem Beitrag von Urban Lissmann. (Erziehungswissenschaft 9). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Jaschik, Gerhard (1992): Zum Einsatz des C-Tests in den Psychologischen Diensten der Arbeitsämter. Ein C-Test für Deutsch als Zweitsprache. In: Grotjahn, Rüdiger (Hrsg.): Der C-Test. Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Bd.1. Bochum. Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer. S. 297-310.
- Jeuk, Stefan (2003)²: Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen. Freiburg i.Br. Fillibach.
- Jeuk, Stefan (2005): Sprachgebrauch mehrsprachiger Kinder. In: Praxis Grundschule. 2/05, S. 6-11.
- Jeuk, Stefan (2009): Aktuelle Verfahren zur Einschätzung des Standes der Sprachaneignung bei mehrsprachigen Kindern im Grundschulalter. In: Jeuk, Stefan; Schmid- Barkow, Ingrid (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i.Br.:Fillibach. S. 61-81.

- Jeuk, Stefan (2010): Analyse der diskursiven Basisqualifikation bei mehrsprachigen und einsprachigen Kindern zum Zeitpunkt der Einschulung. In: Rost- Roth, Martina (Hrsg.): DaZ-Spracherwerb und Sprachförderung Deutsch als Zweitsprache. Freiburg i.Br.. Fillibach, S. 123-139.
- Jeuk, Stefan; Junk-Deppenmeier, Alexandra (2012): Konzeption eines Sprachstandsfeststellungsverfahrens für die Sekundarstufe I. In: Ahrenholz, Bernt; Knapp, Werner (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Ergebnisse des 7. Workshops Deutsch als Zweitsprache. Freiburg i. Br.: Fillibach. S. 209-224.
- Jeuk, Stefan (2013): Das Forschungsprojekt „Förderdiagnostik sprachlicher Entwicklung im Schulalter (FISA)“. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S.11- 242.
- Jeuk, Stefan; Reeb-Ramos, Irene (2013): Konzeption eines Verfahrens im Bereich des mündlichen Erzählens. In Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 73-91.
- Jeuk, Stefan (2015): Deutsch als Zweitsprache in der Schule. 3., überarbeitete und erweiterte Auflage. Grundlagen-Diagnose-Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2009): Sprachstandserhebungen bei Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache in der Sekundarstufe. In: Jeuk, Stefan; Schmid- Barkow, Ingrid (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 83-91.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2011): Konzeption eines Sprachstandsfeststellungsverfahrens für die Sekundarstufe I. In: Ahrenholz, Bernt; Knapp, Werner (Hrsg.): Sprachstand erheben – Spracherwerb erforschen. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 209- 224.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2013): Bedürfnisse und Möglichkeiten von Lehrkräften hinsichtlich der Durchführung von Sprachstands-

- erhebungsverfahren – Eine Umfrage. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 25-34.
- Junk-Deppenmeier, Alexandra (2013): Erprobung und erste Überlegungen zur Evaluation der Verfahrensteile des Instruments aus dem Projekt FISA. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 147- 159.
 - Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.) (2015): Praxis-material Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett.
 - Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2007): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg i.Br.. Fillibach. S. 80-97.
 - Kauschke (2000): Der Erwerb des frühkindlichen Lexikons. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Wortschatzes im Deutschen. Tübingen. Narr.
 - Kemp, Robert F; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (2008): Morphologisch- syntaktische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.) (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF, S. 63-82.
 - Kemper, Thomas (2010): Migrationshintergrund - eine Frage der Definition?. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft im DGB in Zusammenarbeit mit der Max-Traeger-Stiftung (Hrsg.): DDS – Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogische Praxis. 102. Jahrgang 2010, Heft 4. Münster. Waxmann. S. 315- 326.
 - Kilian, Jörg (2008): Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 133- 142.

- Kintsch, Walter (1998): Comprehension- A paradigm für cognition. Cambridge. Cambridge University Press.
- Klann-Delius, Gisela (2008²): Spracherwerb. Stuttgart, Weimar. Verlag J.B. Metzler.
- Klauer, Karl-Josef (1978): Handbuch der Pädagogischen Diagnostik. Band 1. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Kleber, Eduard W.(1992): Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Einführung in Bewertung, Beurteilung, Diagnose und Evaluation. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Klein, Wolfgang (1992): Zweitspracherwerb. Eine Einführung. Frankfurt a.M.. Athenäums Studienbuch Linguistik.
- Klein, Wolfgang (2000): Prozesse des Zweitspracherwerbs. In: Grimm, Hannelore (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd.3. Sprachentwicklung. Göttingen. Hogrefe. S. 537-570.
- Knapp, Werner (1997): Schriftliches erzählen in der Zweitsprache. Tübingen. Niemeyer.
- Knapp, Werner (1999): Verdeckte Sprachschwierigkeiten. In: Grundschule Heft 5, S. 30-34.
- Knapp, Werner (2001): Diagnostische Leitfragen. In: Praxis Grundschule. 3/01, S. 4-6.
- Knapp, Werner (2007): Förderunterricht in der Sekundarstufe. Welche Lese- und Schreibkompetenzen sind nötig und wie kann man sie vermitteln? In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Freiburg i.Br.. Fillibach.S. 247-264.
- Knapp, Werner (2011): Deutsch als Zweitsprache sprechen und schreiben. In: Knapp, Werner; Löffler, Cordula; Osburg, Claudia; Singer, Kristina (Hrsg.) (2011): Sprechen, schreiben und verstehen – Sprachförderung in der Primarstufe. Seelze: Klett- Kallmeyer. S. 193 - 228.

- Kniffka, Gabriele (2006): Sprachstandsermittlung mittels „Fehleranalyse“. In: Heints, Detlef; Müller, Jürgen Eugen; Reiberg, Ludger (Hrsg.): Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS 4. Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik. Reihe A. S. 73- 84.
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2009)²: Zweitspracherwerbsforschung- Ein Überblick. In: Kniffka, Gabriele; Siebert- Ott, Gesa: Deutsch als Zweitsprache – Lehren und lernen: Paderborn. UTB-Schöningh.
- Köller, Wilhelm (1983): Funktionaler Grammatikunterricht. (Sekundarbereich I). Tempus, Genus, Modus: Wozu wurde das erfunden? Hannover. Schroedel Schulbuchverlag.
- Komor, Anna (2008): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad, Bredel, Ursula; Reich, Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung -Forschungsgrundlagen-. Bildungsforschung Bd. 29/II. Berlin, Bonn. BMBF. S. 51-75.
- Komor, Anna; Reich Hans H: (2009²): Semantische Basisqualifikation. In: Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF, S. 49- 61.
- Krashen, Stephen D. (1981): Second Language Acquisition and Second Language Learning. Oxford, New York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt. Pergamon Press.
- Kubinger, Klaus D. (1996²): Einführung in die psychologische Diagnostik. Weinheim. Psychologische Verlagsunion.
- Kuhberg, Heinz (2001): Zweitspracherwerb als prädeternierte Entwicklung I: der behavioristische Ansatz. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1). Berlin, New York. De Gryter, S.654-676.

- Kühn, Peter (2003): Lesekompetenz und Leseverstehen. Didaktisch-methodische Orientierungen zur Leseförderung im Muttersprachenunterricht. In: Lernchancen 6/ Heft 35/ 2003. S. 4-9.
- Labov, William; Waletzky, Joshua (1973): Erzählanalyse: mündliche Versionen persönlicher Erfahrungen. In: Ihwe, Jens (Hrsg.): Literaturwissenschaft und Linguistik. Bd.2. Athenäum Fischer Taschenbuch Verlag. S. 78- 126. Übersetzung des englischen Originals von Wolfram K. Köck: Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: J.Helm (ed.).(1969): Essays on the Verbal and Visual Arts . Seattle und London. S.12-44.
- Lengyel, Drorit; Heintze, Andreas, Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Scheinhardt- Stettner, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibleistung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I: In: Lengyel, Drorit; Reich, Hans H.; Roth, Hans Joachim; Döll, Marion (Hrsg.): Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung. FörMig Edition Bd. 5. Münster, New York, München, Berlin. Waxmann. S. 129-138.
- Lenhard, Wolfgang; Schneider Wolfgang (2006): ELFE 1-6. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Sechstklässler. Göttingen. Hogrefe Verlag.
- Lienert, Gustav A.; Raatz, Ulrich. (1994): Testaufbau und Testanalyse. 5. völlig neubearbeitete und erw. Auflage. Weinheim; Beltz Psychologie- Verlags Union.
- Luchtenberg, Sigrid (2008): Language Awareness. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 107-117.
- Ludwig, Otto (1989): Die Produktion von Texten im Deutschunterricht – Tendenzen in der Aufsatzdidaktik und ihre Herkunft. In: Antos, Gerd; Krings, Hans P. (Hrsg.): Textproduktion . Ein interdisziplinärer Forschungsüberblick. Tübingen. Niemeyer. S.328 – 347.

- Ludwig, Peter H. (2001): Pygmalioneffekt. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim. Beltz. S. 415-419.
- May, Peter (2001): HSP 4-5: VPM Verlag für pädagogische Medien.
- May, Peter (2001): HSP 5-9B. VPM Verlag für pädagogische Medien.
- Mayring, Philipp (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Weinheim. Beltz Psychologie Verlags Union.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel. Beltz Verlag.
- Meibauer, Jörg; Demske, Ulrike; Geilfuß-Wolfgang, Jochen; Pafel, Jürgen; Ramers, Karl Heinz; Rothweiler, Monika; Steinbach, Markus (2007²): Einführung in die germanistische Linguistik. Stuttgart, Weimar. Metzler. S. 253 - 295.
- Menzel, Wolfgang (1999): Grammatik Werkstatt. Theorie und Praxis eines prozessorientierten Grammatikunterrichts für die Primar- und Sekundarstufe. Seelze. Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Merten, Stephan (2008): Wortschatzarbeit in mehrsprachigen Klassen. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 452-467.
- Merten, Stephan (2011): Problematik des „Grundwortschatzes“. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 74- 84.
- Merz-Grösch, Jasmin (2000): Schreibforschung und Schreibdidaktik. Ein Überblick. Schreiben als System Bd.1. Freiburg i. Br.. Fillibach.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2008): Grundsätze zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen. Villingen- Schwenningen. Verwaltungsvorschrift vom 1. August 2008.

- In: Kultus und Unterricht 5/08, Villingen-Schwenningen, Neckar-Verlag, S. 57- 62.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2011): Expertenrat „Herkunft und Bildungserfolg“ - Empfehlungen für Bildungspolitische Weichenstellungen in der Perspektive auf das Jahr 2020. Stuttgart, E. Kurz & Co. Druck- und Medientechnik GmbH.
 - Müller, Andrea, G. (2008): Hörverstehen in der Zweitsprache Deutsch. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 253- 264.
 - Naumann, Johannes; Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (2010): Lesekompetenz von PISA 2000 bis PISA 2009. In: Klieme, Eckhardt; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): Pisa 2009 - Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster ;New York; München; Berlin. Waxmann. S. 23-71.
 - Oomen-Welke, Ingelore (2003): Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstsein im mehrsprachigen Kontext: In :Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa: Didaktik der deutschen Sprache. Bd. 1. Paderborn, München, Wien, Zürich. Schöningh. S. 452-463.
 - Oomen-Welke, Ingelore (2008): Deutsch und andere Sprachen im Vergleich. In : Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 33- 48.
 - Oppeland, Maren (2013): Bedürfnisse und Möglichkeiten von Lehrkräften hinsichtlich der Durchführung von Sprachstandserhebungsverfahren – eine Interviewstudie. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 35-52.

- Ortner, Hanspeter (2000): Schreiben und Denken. Tübingen. Niemeyer.
- Ossner, Jakob (1993): Wege zur Grammatik. Ein weiterer Versuch zu der Frage „Wieviel Grammatik braucht der Mensch?“ In: Földes, Csaba (Hrsg.): Germanistik und Deutschlehrausbildung. Festschrift zum hundertsten Jahrestag der Gründung des Lehrstuhls für deutsche Sprache und Literatur an der Pädagogischen Hochschule Szeged. Szeged/ Wien. Edition Praesens. S. 323- 339.
- Ossner, Jakob (2006a): Sprachdidaktisch Deutsch - Eine Einführung. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh. S. 38-50.
- Ossner, Jakob (2006b): Kompetenzen und Kompetenzmodelle im Deutschunterricht. In: Didaktik Deutsch. 12. Jg., Heft 21. S. 5-19.
- Ossner, Jakob (2007): Sprachbewusstsein: Anregung des inneren Monitors. In: Willenberg, Heiner (Hrsg.): Kompetenzhandbuch für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 134-147.
- Ott, Margarete (2008): Zweitsprachler in der Sekundarstufe. In: Ahrenholz, Bernt; Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.)(2008): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler. Schneider-Verlag Hohengehren. S. 189-199.
- Pieneman, Manfred; Kessler, Jörg-U.; Roos, Eckhard (Hrsg.) (2006): Englischerwerb in der Grundschule. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Paderborn, München, Wien, Zürich. Schöningh UTB.
- Polz, Marianne (2011): Wortschatzarbeit in verschiedenen Schulstufe. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 380-399.
- Porst, Rolf (2009²): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pospeschill, Markus (2010): Testtheorie, Testkonstruktion, Testevaluation. München, Basel. UTB. Ernst Reinhardt GmbH& Co KG Verlag.

- Quasthoff, Uta (1983): Kindliches Erzählen. Zum Zusammenhang von erzählendem Diskursmuster und Zuhöreraktivität. In: Boueke, Dietrich; Klein, Wolfgang (Hrsg.): Untersuchungen zur Dialogfähigkeit von Kindern. Tübingen. Gunther Narr Verlag. S. 45-74.
- Quasthoff, Uta (2009): Entwicklung der mündlichen Kommunikationskompetenz. In: Becker-Mrotzek (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Verlag. Hohengehren. S. 84-100.
- Rank, Bernhard (1995): Wege zur Grammatik und zum Erzählen. Grundlagen einer spracherwerbsorientierten Deutschdidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren.
- Reeb-Ramos, Irene; Jeuk, Stefan (2015): Werkzeug 5: Mündliches Erzählen. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprachunterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 79-105.
- Reich, Hans (2003): Tests und Sprachstandsmessungen bei Schülern und Schülerinnen, die Deutsch nicht als Muttersprache haben. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd.2. Paderborn, UTB- Schöningh. S. 914-923.
- Reich, Hans (2007): Forschungsstand und Desideratenaufweis zu Migrationslinguistik und Migrationspädagogik für die Zwecke des „Anforderungsrahmens“. In: Ehlich, Konrad (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. Berlin und Bonn: BMBF, S. 121-169.
- Reich, Hans H., Roth, Hans-Joachim. (2003): HAVAS 5. Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-jährigen. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reulecke, Wolfram; Rollet, Brigitte (1976): Pädagogische Diagnostik und lernzielorientierte Tests. In: Pawlik, Kurt (Hrsg.): Diagnose der

- Diagnostik. Beiträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation. Stuttgart. Klett. S. 177- 202.
- Riemer, Claudia (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1).Berlin, New York. De Gryter, S.707-714.
 - Rohmann, Heike/ Su Yon Yu (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess V: Sozioökonomische, politische, soziokulturelle und andere Umgebungsvariablen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1).Berlin, New York. De Gryter, S. 722-731.
 - Römer, Christine ; Matzke, Brigitte (2003): Die Lexikologie des Deutschen- Eine Einführung. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
 - Römer, Christine ; Matzke, Brigitte (2010): Der deutsche Wortschatz. Strukturen, Regeln, Merkmale. Tübingen. Gunter Narr Verlag.
 - Rösch, Heidi (2003): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung. Grundlagen, Übungsideen, Kopiervorlagen. Braunschweig. Bildungshaus Schulbuchverlage.
 - Rösch, Heidi (2005): Kompetenzbereiche der DaZ-Förderung. In: Rösch, Heidi (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Sprachförderung in der Sekundarstufe I. Grundlagen .Übungsideen. Kopiervorlagen. Mitsprache. Braunschweig. Bildungshaus Schulbuchverlage.
 - Rösch, Heidi (2011): Deutsch als Zweit- und Fremdsprache. Berlin. Akademie-Verlag.
 - Rosebrock, Cornelia (2010) : Leseförderung. In: Frederking, Volker; Huneke, Hans- Werner; Krommer, Axel; Maier, Christel (Hrsg.):Taschenbuch des Deutschunterrichts Bd.2 – Literatur- und Mediendidaktik. S. 326- 339.

- Rossa, Henning (2012): Mentale Prozess beim Hörverstehen in der Fremdsprache. Frankfurt a.M.. Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Rost-Roth, Martina (2001): Zweitsprachenerwerb als individueller Prozess IV: Affektive Variablen. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1). Berlin, New York. De Gruyter, S. 714-722.
- Rühmann, Karl; Roberti, Alessandra (2003): Fuchs und Storch. Zürich. Nord-Süd Verlag.
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. - Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Bildungsverlag 1. Troisdorf.
- Schäfer, Joachim (2009): Die Schwierigkeit Schreibschwierigkeiten zu erfassen. Vorüberlegungen zu einer Studie zur Erfassung der Schreibkompetenz von Hauptschülerinnen und Hauptschülern. In: In: Jeuk, Stefan; Schmid- Barkow, Ingrid (Hrsg.): Differenzen diagnostizieren und Kompetenzen fördern im Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 229-247.
- Schäfer, Joachim (2012): Sprachstandsbeobachtung im Kompetenzbereich Schreiben- Ein Teilbereich des FISA-Projekts. In: Jeuk, Stefan; Schäfer, Joachim (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache in Kindertageseinrichtungen und Schulen. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 301-325.
- Schäfer, Joachim (2013): Konzeption eines Verfahrens im Bereich des schriftlichen Erzählens. In: Jeuk, Stefan (Hrsg.): Sprachförderung und Förderdiagnostik in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 93-112.
- Schäfer, Joachim (2015) : Werkzeug 6 : Schriftliches Erzählen und Schreibgespräch. In: Junk-Deppenmeier, Alexandra; Jeuk, Stefan (Hrsg.): Praxismaterial Förderdiagnostik. Werkzeuge für den Sprach-

- unterricht in der Sekundarstufe I. Stuttgart. Fillibach bei Klett. S. 107-158.
- Schiefele, Ulrich (1996) : Motivation und Lernen mit Texten. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle. Hogrefe Verlag für Psychologie.
 - Schiefele, Ulrich, Artelt, Cordula; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
 - Schlagmüller, M ; Schneider, W. (2007) : WLST 7-12 Würzburger Lesestrategie- und Wissenstest für die Klassen 7-12. Göttingen. Hogrefe.
 - Schlee, Jörg (2008): 30 Jahre >>Förderdiagnostik<< - eine kritische Bilanz. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 4/2008. S. 122- 131.
 - Schmid-Barkow, Ingrid (2010): Lesen-Lesen als Textverstehen. In: Frederking, Volker, Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd.2: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. S. 218-231.
 - Schneider, Günther, North, Brian; Koch, Leo (2001): Europäisches Sprachenportfolio. Version für Jugendliche und Erwachsene. Bern. Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
 - Schneider, Hansjacob; Lindauer, Thomas (2010)³: Lesekompetenz ermitteln: Test. In: Bertschi-Kaufmann (Hrsg.): Lesekompetenz- Leseleistung- Leseförderung. Grundlagen, Modelle und Materialien. Seelze, Zug. Kallmeyer in Verbindung mit Klett Friedrich Verlag GmbH und Klett und Balmer AG. S. 126-139.
 - Schnieders, Guido; Komor, Anna (2007):Eine Synopse aktueller Verfahren der Sprachstandsfeststellung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Anforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshin-

- tergrund. Bildungsforschung Bd.11. Berlin und Bonn: BMBF, S. 261-342.
- Sieber, Peter (2003): Modelle des Schreibprozesses. In: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; Klotz, Peter; Ossner, Jakob; Siebert-Ott, Gesa (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Bd.1 Paderborn, UTB-Schöningh. S. 208-223.
 - Siemes, Anne (2008): Diagnostetheorien. In: Kliemann, Sabine (Hrsg.): Diagnostizieren und Fördern in der Sekundarstufe I- Schülerkompetenzen erkennen, unterstützen und ausbauen. Berlin, Cornelsen Scriptor. S. 12-21.
 - Solmecke, Gert (1993): Texte hören, lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht als Fremdsprache. Berlin, München, Zürich, Wien, New York.. Langenscheidt.
 - Stanat, Petra; Schneider, Wolfgang (2004): Schwache Leser unter 15-jährigen Schülerinnen und Schülern in Deutschland: Beschreibung einer Risikogruppe. In: Schiefele, Ulrich, Artelt, Cordula, Schneider, Wolfgang, Stanat, Petra (Hrsg.) (2004): Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 243-273.
 - Steinke, Ines (2007): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe; von Kardorff, Ernst; Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbeck bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch Verlag. S.319-331.
 - Stockmann, Reinhard (2006): Evaluation und Qualitätsentwicklung-eine Grundlage für wirkungsorientiertes Qualitätsmanagement. Münster. Waxmann Verlag GmbH.
 - Storch, Günther (1999): Textverstehen: die Förderung der rezeptiven Fertigkeiten. In: Storch, Günther: Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. München. Wilhelm Fink Verlag. S. 117- 154.

- Süselbeck, Gisela (1996): Aufbau eines Grundwortschatzes: Klasse 3 und 4: methodische Grundlagen, Erarbeitung und Übung, Arbeitstechniken. Berlin. Cornelsen Scriptor.
- Thomé, Günther (1987): Rechtschreibfehler türkischer und deutscher Schüler. Heidelberg. Groos.
- Trautmann, Caroline; Reich Hans H. (2009): Pragmatische Basisqualifikation I und II. In Ehlich, Konrad; Bredel, Ursula; Reich Hans H. (Hrsg.) (2009²): Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung. In Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Bd. 29/1. Berlin und Bonn. BMBF, S. 41-48.
- Trim, John; North, Brian; Coste, Daniel in Zusammenarbeit mit Sheils, Joseph (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lerne, lehren, beurteilen. Berlin, München, Wien, Zürich, New York. Langenscheidt.
- Ulrich, Winfried (2011): Begriffsklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. In: Pohl, Inge; Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. S. 29-45.
- Urban K.K. (1986): HVT 4-7 Hörverstehenstest für Klassen 4.-7. Klasse. Göttingen. Hogrefe.
- van Dijk, Teun A.(1980): Textwissenschaft. Eine interdisziplinäre Einführung. Deutsche Übersetzung von Sauer, Christoph. Tübingen. Niemeyer Verlag.
- Vogt, Rüdiger (2006): Erzähl-rahmen in Geschichten von Grundschulern. In: Spiegel, Carmen; Vogt, Rüdiger (Hrsg.): Vom Nutzen der Textlinguistik für den Unterricht. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 151- 170.
- Vygotskij, L.S. (2002, (Herausgegeben und aus dem Russischen übersetzt von Joachim Lompscher und Georg Rückriem) Original 1934): Denken und Sprechen. Weinheim. Beltz.
- Wagner, Klaus R.(1986): Erzähl-Erwerb und Erzählungs-Typen. In: Wirkendes Wort, 36.Jg.H.2, S. 142-156.

- Wagner, Roland, W. (2010): Mündlichkeit im Unterricht – medial und konzeptionell. In: Frederking, Volker, Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd.2: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. S. 287-303.
- Weinert, E. Franz; Schrader, Friedrich-W.(1986): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H.; Wagner, J.W.L.; Wolf, B: (hrsg.): Schülergerechte Diagnose. Weinheim. Beltz. S. 11-29.
- Wermke, Jutta (2010): Hördidaktik und Hörästhetik. Lesen und Verstehen auditiver Texte. In. Frederking, Volker, Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Maier, Christe (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd.2 Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Verlag Hohengehren. S. 180-199.
- Westhoff, Gerard J. (2001): Zweitsprachenerwerb als Lerneraktivität II: Lernstrategien- Kommunikationsstrategien- Lerntechniken. In: Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans- Jürgen (Hrsg.) (2001): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband (Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft Bd. 19.1).Berlin, New York. De Gryter, S. 684-692.
- Wiedenhorn, Thomas (2006): Das Portfoliokonzept in der Sekundarstufe .Individualisiertes Lernen organisieren. Mülheim a.d. Ruhr. Verlag an der Ruhr.
- Wieland, Regina (2010): Sprache gebrauchen, Sprache thematisieren- Grammatikunterricht. In: Taschenbuch des Deutschunterricht. Bd. 1: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. S. 336-359.
- Willenbring, Monika (2004): Ressourcen- und kompetenzorientierte Diagnostik aus systemischer Sicht. In Lernende Schule Heft 26. S. 10-17.
- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.) (2005): Duden - Die Grammatik,. Bd. 4. 7. Aufl.. .Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich. Dudenverlag.

- Wissenschaftlicher Rat der Dudenredaktion (Hrsg.)(1997): Die sinn- und sachverwandten Wörter: Synonymwörterbuch der deutschen Sprache. Herausgegeben und bearbeitet von Wolfgang Müller. Duden Bd. 8. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich. Dudenverlag.
- Wottawa, Heinrich; Thierau, Heike (2003)³: Lehrbuch Evaluation. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle. Verlag Hans Huber.
- Wrobel, Arne (2010): Scheiben – Textkompetenz und ihr Erwerb. In: Frederking, Volker, Huneke, Hans-Werner; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hrsg.): Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd.2: Sprach- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren. S. 202-217.

Internetquellen⁷⁶

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008: Bildung in Deutschland - Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. Bertelsmann Verlag. Zuletzt abgerufen unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2008/bb_2008.pdf am 20.01.2016 um 11.15 Uhr.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: Bildung in Deutschland 2010 – ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld. Bertelsmann Verlag. Zuletzt abgerufen unter: http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf am 20.01.2016 um 11.05 Uhr.
- Döll, Marion (2013): Das Instrument“ Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. In: Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Stoba-Druck GmbH. Zuletzt abgerufen unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> 10.02.2016 um 10.12 Uhr.

⁷⁶ Hier werden auch die Werke aufgeführt, die sowohl in Druckversion als auch im Internet als Download abrufbar sind.

- Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Bundesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2011): Bildungsberichterstattung 2011: Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. Zuletzt abgerufen unter: <http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/Bildungsbericht2011/> am 20.01.2016 um 10.50 Uhr.
- Landesinstitut für Schulentwicklung und Statistisches Landesamt Baden-Württemberg (Hrsg.) (2015): Bildungsberichterstattung 2015: Bildung in Baden-Württemberg. Stuttgart. Zuletzt abgerufen unter: http://www.schule-bw.de/entwicklung/bildungsberichterstattung/bildungsberichte/bildungsbericht_2015/ am 20.01.2016 um 10.56 Uhr
- Lengyel, Drorit; Heintze, Andreas, Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Scheinhardt-Stettner, Heidi (2009): Prozessbegleitende Diagnose zur Schreibentwicklung: Beobachtung schriftlicher Sprachhandlungen in der Sekundarstufe I. Zuletzt abgerufen unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/schreibentwicklung.html> am 22.02.2016 um 11.05 Uhr
- Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln (Hrsg.) (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln. Druckhaus Süd. Zuletzt abgerufen unter: <http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/publikationen/> am 22.02.2016/ 10.25 Uhr.
- Ministerium für Kultus Jugend und Sport Baden-Württemberg (2012): Bildungsplan Werkrealschule. Zuletzt eingesehen unter: http://www.bildung-staerkt-meschen.de/service/downloads/Bildungsplaene/Werkrealschule/Bildungsplan2012_WRS_Internet.pdf am 25.04.2013
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2008): Bildungsplan Förderschule. Zuletzt eingesehen unter: <http://www.bildung-staerkt->

- menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/FS am 22.02.2016 um 17.32 Uhr.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004b): Bildungsplan Allgemein bildendes Gymnasium. Zuletzt eingesehen unter: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Gym/bildungsstandards> am 22.02.2016 um 17.28 Uhr.
 - Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2004a): Bildungsplan Realschule. Zuletzt eingesehen unter: <http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/Rs/bildungsstandards> am 22.02.2016 um 17.25 Uhr.
 - Neugebauer, Uwe; Becker-Mrotzek, Michael (2013): Die Qualität von Sprachstandsverfahren im Elementarbereich. Eine Analyse und Bewertung. Köln. Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Zuletzt abgerufen unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Mercator-Institut_Qualitaetsmerkmale_Sprachdiagnostik_Kita_Web_03.pdf am 22.02.16.
 - Reich, Hans H.; Roth, Hans-Joachim; Gantefort, Christoph: Tulpenbeet. Ein Sturz ins Tulpenbeet. Ein profilanalytisches Instrument am Übergang von dem Primar- in den Sekundarbereich. Infos zuletzt abgerufen unter: <https://www.foermig.uni-hamburg.de/publikationen/diagnoseinstrumente/tulpenbeet.html> (22.02.2016 um 11.00 Uhr).
 - Sächsisches Bildungsinstitut (Hrsg.) (2013): Niveaubeschreibungen Deutsch als Zweitsprache für die Sekundarstufe I. Stoba-Druck GmbH. Zuletzt abgerufen unter: <https://publikationen.sachsen.de/bdb/artikel/14477> am 10.02.2016/ 10.12 Uhr.

- Statistisches Bundesamt (2015) http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/Indikatoren/BV-BS_migranten.asp (21.01.16/ 9.40 Uhr)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004): Standards für die Lehrerbildung. Bericht der Arbeitsgruppe. Zuletzt abgerufen unter: www.kmk.org am 22.02.2016 um 20.05 Uhr.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2004): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den mittleren Bildungsweg. Beschluss vom 4.12.2003. München. Wolters Kluwer. Zuletzt abgerufen unter: www.kmk.org am 22.02.2016 um 20.10 Uhr.
- http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_lg (20.01.16 um 9.33 Uhr)
- http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_lg (22.01.2016 um 15.48Uhr).
- http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01 (22.02.2016 um 16.17 Uhr).
- http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_02 (22.01.16 um 16.27 Uhr).
- [.http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_03](http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_03) (26.01.2016 um 13.58)
- http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01(26.01.2016 um13.15 Uhr)
- http://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/Startseite/de_a/a_sek1_D_pk_01 826.(02.2016 um 14.59 Uhr)

12 Verzeichnisse

12.1 Abbildungsverzeichnis

Abb.1 Fragebogenuntersuchung Frage 1	6-184
Abb.2 Fragebogenuntersuchung Frage 2	6-185
Abb.3 Fragebogenuntersuchung Frage 3	6-186
Abb.4 Fragebogenuntersuchung Frage 4	6-187
Abb.5 Diagramm Sprechen- Bezug der Äußerungen zu den Bildern	7-227
Abb.6 Diagramm Sprechen- emotionale Markierungen	7-228
Abb.7 Diagramm Sprechen- Umgang mit der Reihenfolge der Bilder	7-229
Abb.8 Diagramm Sprechen- Initiative während des Gesprächs	7-230
Abb.9 Diagramm Sprechen- Flüssigkeit des Sprechens	7-231
Abb.10 Diagramm Sprechen- Verknüpfung der Äußerungen	7-232
Abb.11 Diagramm Sprechen- Satz-Verbstellung	7-233
Abb.12 Diagramm Sprechen- Antwort auf Abschlussfrage	7-234
Abb.13 Diagramm Sprechen- Anschlusskommunikation	7-234
Abb.14 Diagramm Sprechen- Formenbildung des Verbs-regelmäßig/ unregelmäßig	7-235
Abb.15 Diagramm Sprechen- Formenbildung des Verbs-haben/sein	7-236
Abb.16 Diagramm Sprechen- dominante Erzählzeit	7-237
Abb.17 Diagramm Sprechen- Nominalgruppe	7-238
Abb.18 Diagramm Sprechen- Präpositionen	7-239
Abb.19 Diagramm Sprechen- Wortschatz	7-240
Abb.20 Diagramm Sprechen- semantische Strategien	7-241
Abb.21 Diagramm Schreiben- Bildwahl	7-247
Abb.22 Diagramm Schreiben- Textgattung	7-248
Abb.23 Diagramm Schreiben- Erzähler	7-249
Abb.24. Diagramm Schreiben- Erzählart	7-250
Abb.25 Diagramm Schreiben- Erzählkompetenz strukturell	7-251
Abb.26 Diagramm Schreiben- Erzählkompetenz stilistisch	7-253
Abb.27 Diagramm Schreiben- Kohäsion	7-254

Abb.28 Diagramm Schreiben- Satz	7-255
Abb.29 Diagramm Schreiben- Wortschatz	7-256
Abb.30 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 1	7-262
Abb.31 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 2	7-263
Abb.32 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 3	7-264
Abb.33 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 4	7-265
Abb.34 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 5	7-266
Abb.35 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 6	7-267
Abb.36 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 7	7-268
Abb.37 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 8	7-269
Abb.38 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 9	7-270
Abb.39 Diagramm Lesen- Antwortverhalten Frage 10	7-271
Abb.40 Diagramm Lesen- Steckbriefaufgabe	7-273
Abb.41 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 1	7-279
Abb.42 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 2	7-280
Abb.43 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 3	7-281
Abb.44 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 4	7-282
Abb.45 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 5	7-283
Abb.46 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 6	7-284
Abb.47 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 7	7-285
Abb.48 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 8	7-286
Abb.49 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 9	7-287
Abb.50 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 10	7-288
Abb.51 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 11	7-289
Abb.52 Diagramm Hören- Antwortverhalten Frage 12	7-290

12.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1 Untersuchungsaufbau der vorliegenden Arbeit	6-179
Tabelle 2 Statistik Rücklaufquote Fragebogenuntersuchung	6-183
Tabelle 3 Aufgabenübersicht Verfahren zum Leseverstehen	6-213
Tabelle 4 Bepunktungssystem Verfahren zum Leseverstehen	6-214
Tabelle 5 Aufgabenübersicht Verfahren zum Hörverstehen	6-218
Tabelle 6 Lösungswahrscheinlichkeiten Verfahren zum Leseverstehen	6-261
Tabelle 7 Lösungswahrscheinlichkeiten Verfahren zum Hörverstehen	6-278
Tabelle 8 Kategorien qualitative Inhaltsanalyse	8-300